

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ A
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC
A TROIS-RIVIERES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAITRISE EN ÉDUCATION

PAR
JOANE MASSÉ

DÉVELOPPEMENT ET IMPACT D'ACTIVITÉS
D'ENSEIGNEMENT EXPLICITE DE STRATÉGIES DE COMPRÉHENSION EN
LECTURE SUR L'ATTITUDE ET LA COMPRÉHENSION D'ÉLÈVES EN
DIFFICULTÉ D'APPRENTISSAGE.

DÉCEMBRE 1995

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

REMERCIEMENTS

A Madame Louise Paradis, ma patiente directrice, pour sa grande disponibilité et son dévouement constant. L'auteure désire exprimer également sa reconnaissance à monsieur Jean Loïselle, co-directeur, pour ses conseils judicieux. Enfin, elle tient à remercier Madame Gabrielle Veillette, enseignante, pour son excellente collaboration lors de l'expérimentation. *Merci...*

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION	.....	1
CHAPITRE I	.....	4
<u>La problématique</u>	.....	4
1.1 Situation du problème	.....	5
1.2 Identification du problème	.....	5
1.3 Importance de la recherche	.....	10
1.4 Objectifs de la recherche	.....	12
CHAPITRE II	.....	13
<u>Cadre de référence</u>	.....	13
2.1 Cadre théorique	.....	14
2.1.1 Caractéristiques de l'enseignement stratégique	.....	15
2.1.2 Distinction entre une habileté et une stratégie	.....	22
2.1.3 Fondements des activités d'enseigne- ments	.....	23
2.2 Définition des termes	.....	27
2.2.1 Définition de l'attitude	.....	27
2.2.2 Définition de l'élève en difficulté d'apprentissage	.....	28
2.2.3 Définition de la performance en compréhension de la lecture	.....	29
2.2.4 Définition des activités d'enseignement	.....	30
2.2.5 Définition de l'enseignement explicite des stratégies de compréhension en lecture	.....	31

	ii
2.3 Recension d'écrits	31
2.3.1 Recension des écrits relatifs à l'enseignement des stratégies de compréhension en lecture et sur l'attitude	33
2.3.2 Recension des écrits relatifs aux différentes stratégies de compréhension en lecture	49
Les groupements de mots	49
La reconnaissance du mot	55
La microsélection	56
La connaissance de l'utilisation des référents	56
2.3.3 Synthèse de la recension d'écrits	62
Synthèse des écrits relatifs à l'enseignement des stratégies de compréhension en lecture et sur l'attitude	63
Synthèse des écrits relatifs aux différentes stratégies de compréhension en lecture enseignées	67
2.4 Hypothèse	70
CHAPITRE III	72
<u>Méthodologie</u>	72
3.1 Devis de recherche	73
3.2 Identification des variables	74
3.3 Population cible et échantillon	74
3.4 Matériel utilisé pour l'enseignement des stratégies de compréhension en lecture	76
3.4.1. Banque de textes	76
3.4.2 Matériel pour l'enseignement de la stratégie de la microsélection	77
3.4.3 Outil informatisé	78

	iii
3.5 Instruments de mesure	81
3.5.1 La mesure de l'attitude	81
3.5.2 La mesure de la compréhension en lecture	82
Analyse des maldonnes	82
Évaluation sommative de la lecture	87
3.5.3 Documents complémentaires d'observation	88
3.6 Déroulement de l'étude	89
3.7 Stratégies de lecture enseignées lors de cette recherche	93
CHAPITRE IV	98
<u>Présentation des résultats</u>	98
4.1 Les résultats concernant l'attitude de l'élève face à la lecture	100
4.2 Les résultats concernant la compréhension en lecture des élèves	115
4.3 Synthèse des résultats	129
CHAPITRE V	134
<u>Analyse des résultats et discussion</u>	135
5.1 Analyse des résultats	137
5.1.1 L'attitude des élèves face à la lecture	137
5.1.2 La compréhension en lecture des élèves en difficulté	140
CONCLUSION	142
RÉFÉRENCES	147

LISTE DES APPENDICES

Appendice A	Extrait de textes de la banque	.....	152
Appendice B	Extrait des exercices d'intégration pour l'enseignement de la microsélection	.....	155
Appendice C	Textes servant à l'analyse des maldonnes	...	161
Appendice D	Exemple de marquage de maldonnes	.....	164
Appendice E	Exemple de codification de maldonnes	.....	166
Appendice F	Feuille de profil	.....	168
Appendice G	Extrait du journal de bord de l'élève	.....	170
Appendice H	Séquence temporelle de la recherche	.....	174
Appendice I	Élaboration des activités d'enseignement	....	178

LISTE DES TABLEAUX

1	Synthèse des caractéristiques de l'enseignement stratégique	21
2	Les processus de lecture, leurs composantes et leur rôle	25
3	Devis avec groupe témoin non équivalent	73
4	Caractéristiques des sujets	75
5	Description de l'outil informatisé	80
6	Tableau général des activités	90
7	Résultats de l'ensemble du questionnaire d'attitude pour le groupe contrôle	101
8	Résultats de l'ensemble du questionnaire d'attitude pour le groupe expérimental	102
9	Résultats du questionnaire d'attitude traitant de la perception qu'a le sujet face à lui et aux autres pour le groupe contrôle	104
10	Résultats du questionnaire d'attitude traitant de la perception qu'a le sujet face à lui et aux autres pour le groupe expérimental	105
11	Résultats du questionnaire d'attitude traitant de la perception qu'a le sujet de la lecture comme distraction à la maison ou à l'école pour le groupe contrôle	106
12	Résultats du questionnaire d'attitude traitant de la perception qu'a le sujet de la lecture comme distraction à la maison ou à l'école pour le groupe expérimental	107
13	Résultats du questionnaire d'attitude traitant de l'attitude qu'a le sujet face à la lecture à travers les activités scolaires pour le groupe contrôle	108

14	Résultats du questionnaire d'attitude traitant de l'attitude qu'a le sujet face à la lecture à travers les activités scolaires pour le groupe expérimental	109
15	Résultats du questionnaire d'attitude traitant de la perception qu'a le sujet de sa lecture pour le groupe contrôle	110
16	Résultats du questionnaire d'attitude traitant de la perception qu'a le sujet de sa lecture pour le groupe expérimental	111
17	Résultats du questionnaire d'attitude selon les quatre aspects traités pour les sujets du groupe contrôle	112
18	Résultats du questionnaire d'attitude selon les quatre aspects traités pour les sujets du groupe expérimental	114
19	Résultats de l'analyse des maldonnes pour les sujets du groupe contrôle	117
20	Résultats de l'analyse des maldonnes pour les sujets du groupe expérimental	119
21	Synthèse de l'analyse des maldonnes pour les cinq sujets du groupe contrôle	122
22	Synthèse de l'analyse des maldonnes pour les sept sujets du groupe expérimental	124
23	Résultats des évaluations sommatives servant de prétest et de post-test pour les cinq sujets du groupe contrôle	127
24	Résultats des évaluations sommatives servant de prétest et de post-test pour les sept sujets du groupe expérimental	128
25	Synthèse des résultats du questionnaire d'attitude, de l'analyse des maldonnes et des évaluations sommatives pour les sujets du groupe contrôle	130
26	Synthèse des résultats du questionnaire d'attitude, de l'analyse des maldonnes et des évaluations sommatives pour les sujets du groupe expérimental	132

27	Séquence temporelle	175
28	Plan de la leçon d'enseignement explicite de la stratégie des groupements de mots	180
29	Plan de la leçon d'enseignement explicite de la stratégie de la reconnaissance du mot	188
30	Plan de la leçon d'enseignement explicite de la stratégie de la microsélection	194
31	Plan de la leçon d'enseignement explicite de la stratégie de la connaissance de l'utilisation des référents	201

INTRODUCTION

INTRODUCTION

Les intervenants en milieu scolaire sont sensibilisés au fléau qu'est le décrochage scolaire et aux difficultés d'apprentissage des élèves. On estime d'ailleurs que ces dernières sont une des causes de nombreux décrochages scolaires. Ce phénomène préoccupe d'autant plus les intervenants qui oeuvrent auprès des élèves en difficulté d'apprentissage au niveau primaire car c'est souvent dès cette période que ces difficultés s'annoncent.

En psychologie cognitive, des recherches tendent à prouver que la métacognition est ce qui différencie l'élève en difficulté des autres élèves. Certains auteurs (Giasson, 1990 ; Tardif, 1992) proposent d'utiliser l'enseignement stratégique auprès d'élèves démontrant des carences au niveau de leur lecture.

Cette recherche repose sur le modèle théorique d'enseignement explicite des stratégies de compréhension en lecture de Giasson (1990) et vise principalement à en évaluer l'impact sur la compréhension des élèves et sur leur attitude face à la lecture.

Le premier chapitre présente l'état de la question alors que le deuxième présente le cadre de référence sur lequel s'appuie la recherche ainsi que les données théoriques et le bilan de la recherche sur l'enseignement stratégique en compréhension en lecture de même que les recherches considérant l'attitude. Le troisième chapitre fait état de la méthodologie tandis que le quatrième présente les résultats concernant l'attitude et la compréhension en lecture. Le cinquième chapitre présente l'analyse des résultats ainsi que la discussion et vient enfin la conclusion.

CHAPITRE I

La problématique

CHAPITRE I

La problématique

1.1 Situation du problème

Un phénomène demeure toujours observable malgré les nombreuses recherches entreprises depuis le siècle dernier: les difficultés d'apprentissage de la lecture. Pour pallier ces difficultés, on a insisté davantage sur l'acquisition d'habiletés fondamentales comme le décodage et l'identification de mots mais, il existe encore un volet qui demeure très présent: les stratégies cognitives mises en oeuvre lors de l'acte de lire, indispensables à la compréhension d'un texte.

Depuis la dernière décennie, l'apport de la psychologie cognitive a permis de préciser et de décrire les stratégies métacognitives utilisées par l'élève en situation de lecture. (Giasson 1990; Tardif 1992; Pressley et al. 1989)

1.2 Identification du problème

Dès le début du deuxième cycle au primaire, l'élève en difficulté d'apprentissage en lecture se retrouve dépourvu face

à l'ensemble des matières académiques. L'enseignant ne lisant plus les questions, l'élève doit accomplir les tâches après avoir par lui-même lu les consignes. De ce fait, l'écart entre le lecteur habile et celui en difficulté ne cesse d'augmenter. De plus, ce phénomène a un impact négatif sur l'attitude de l'élève face à l'acte de lire. Giasson et Thériault (1983) soulignent que l'enseignement de la lecture doit poursuivre deux buts: l'enseignement de la lecture proprement dite et le développement d'attitudes positives face à la lecture. Elles mentionnent également que l'attitude face à la lecture est l'expression des goûts et des aversions de l'élève face à l'acte de lire. C'est l'expérience face à la lecture qui fait que l'élève adopte une attitude soit positive ou négative lorsqu'il doit lire. L'élève, étant donné son incompréhension, perçoit la lecture comme une tâche fastidieuse et en vient à la délaisser peu à peu.

Cette attitude négative de la clientèle côtoyée aux cours d'expériences professionnelles (élèves ayant des difficultés d'apprentissage en lecture au niveau primaire), leur conception erronée de l'acte de lire et leur piètre performance lors des évaluations sommatives conduisent à rechercher des stratégies d'intervention favorisant à la fois un changement d'attitude et de perception face à la lecture ainsi qu'une meilleure compréhension en la lecture.

Selon le programme d'études de français au primaire (M.E.Q. 1979:22), l'acte de lire est "l'habileté à reconstruire partiellement ou intégralement le sens d'un texte en tenant compte de l'intention de lecture et du type de texte lu." Enseigner la lecture consiste donc à développer des lecteurs capables de reconstruire le sens d'un texte en extrayant les informations nécessaires pour modifier leur perception du monde. Cette conception rejoint la ligne de pensée de la psycholinguistique. Smith (1986:12) affirme que "lire consiste à construire du sens à partir de l'écrit plutôt que du son par le décodage de l'écrit". Dans la version de 1993 du Programme d'études (M.E.Q. 1993:6), on souligne que "l'élève doit apprendre à accomplir et à coordonner les actions nécessaires à la compréhension d'un texte".

Les lecteurs non-habiles ou les jeunes lecteurs ont tendance à ne pas utiliser les stratégies métacognitives et entreprennent une tâche de lecture passivement, de façon non-organisée et inefficace (Paris et Myers, 1981; Torgenson, 1977; Payne et Manning, 1992).

Des recherches tendent à prouver que les lecteurs habiles maîtrisent mieux les habiletés cognitives que les élèves en difficulté (Garner et Reis, 1981; Palincsar et Brown, 1989; Tardif, 1992; Giasson, 1990; Demers et Tremblay, 1992).

Ngandu (1979) affirme que les enfants ayant des difficultés d'apprentissage en lecture ont tendance à considérer l'acte de lire comme une activité de décodage contrairement aux élèves dont le résultat en lecture est supérieur à la moyenne qui eux, conçoivent l'acte de lire comme une activité de recherche de sens.

Selon Tardif (1992), l'une des caractéristiques qui différencie les élèves en difficulté d'apprentissage des autres élèves est la métacognition. Tardif (1992) retient la théorie de Marzano et al (1988) lorsqu'il souligne que la métacognition se rapporte à la connaissance ainsi qu'au contrôle qu'une personne a sur elle-même et sur ses stratégies cognitives. Au niveau de la connaissance, l'élève en situation de projet doit connaître les exigences de la tâche, les stratégies qu'il peut utiliser pour l'accomplir, les types de connaissances dont il s'agit et les étapes qu'il devra suivre pour accomplir sa tâche. Au niveau du contrôle, l'élève en situation de projet gère activement ses démarches cognitives et s'implique affectivement dans la réalisation de la tâche. Selon Tardif (1992), cela implique donc de la part de l'enseignant que ce dernier accorde une grande attention non seulement aux résultats obtenus mais davantage aux stratégies utilisées par ses élèves lors de la réalisation d'une tâche. La rétroaction de l'enseignant concerne également les stratégies utilisées, leur efficacité,

l'économie ou non de ces stratégies ainsi que leur généralisation dans d'autres tâches.

Plusieurs recherches ou recension d'écrits citées par Tardif (1992) démontrent que l'habileté à gérer une démarche de réalisation d'une tâche a une influence sur les performances de l'élève.

Tardif et Gaouette (1986 a,b,c,d) spécifient que l'efficacité de la lecture dépend de la capacité du lecteur d'utiliser plusieurs stratégies de compréhension et de son habileté à les gérer adéquatement. La compréhension de la lecture doit être le but poursuivi par le lecteur et non une conséquence de l'acte de lire.

Devant l'interrogation sur les causes de l'incapacité des élèves en difficulté d'apprentissage de la lecture à comprendre un texte même s'ils maîtrisent l'aspect technique de l'acte de lire, c'est-à-dire une reconnaissance spontanée du mot, la correspondance grapho-phonétique et un vocabulaire étendu, Tardif (1992), Giasson (1990) et Demers et Tremblay (1992) focalisent vers une même solution : l'enseignement explicite des stratégies de compréhension en lecture.

Giasson (1990) présente un modèle d'enseignement explicite de

stratégies de compréhension en lecture. Elle traite des structures cognitives mises en place lors de l'acte de lire et propose l'enseignement des stratégies de compréhension de lecture autant aux élèves en difficulté qu'aux lecteurs habiles. Cette gestion des stratégies de compréhension en lecture rejoint également le concept d'enseignement des stratégies de compréhension en lecture de Tardif et Gaouette, 1986(a,b,c,d) et de Demers et Tremblay, 1992.

Étant donné les besoins particuliers de la clientèle et les développements théoriques récents en lecture, la question suivante s'impose: est-ce que des activités d'enseignement basées sur les stratégies de compréhension en lecture peuvent modifier l'attitude d'élèves en difficulté d'apprentissage en lecture et améliorer leur performance lors des évaluations en compréhension de lecture?

1.3 Importance de la recherche

Au plan pratique, cette recherche est importante car la difficulté à saisir le sens d'un texte a des répercussions néfastes sur l'attitude du lecteur en difficulté face à l'acte de lire. L'enfant qui éprouve des difficultés en lecture finit par perdre de vue le bien-fondé de l'acte de lire. De plus, il

est constamment en situation d'échec, d'où un moi scolaire négatif et un concept de soi peu élevé. Cette perception négative de lui-même peut également se transmettre au niveau de ses pairs, voire de son titulaire. Une difficulté de compréhension en lecture a des effets négatifs dans l'ensemble des matières académiques.

Se retrouvent dans les classes régulières des lecteurs habiles ainsi que des lecteurs en difficulté et l'enseignant doit adapter son enseignement de façon à rejoindre adéquatement l'ensemble de ses élèves. Le modèle d'enseignement explicite des stratégies ou d'enseignement stratégique est un modèle qui correspond à tous les types de clientèle scolaire. Plus spécifiquement en lecture, l'enseignement explicite des stratégies de compréhension en lecture vise, à long terme, la maîtrise des processus cognitifs supérieurs et non pas uniquement le développement d'habiletés fondamentales.

Au plan théorique, cette recherche est importante car elle permet de faire avancer les connaissances sur l'enseignement des stratégies de compréhension en lecture en opérationnalisant un modèle théorique qui combine plusieurs stratégies de compréhension de lecture.

1.4 Objectifs de la recherche

L'objectif de la recherche est de mesurer l'impact d'activités d'enseignement des stratégies de compréhension en lecture sur:

- . l'attitude des enfants ayant des difficultés d'apprentissage en lecture;
- . leur performance en compréhension de lecture.

Le chapitre suivant présente le cadre de référence sur lequel s'appuie cette recherche. S'y retrouvent dans l'ordre, le cadre théorique, la définition des termes, la recension des écrits ainsi que l'hypothèse.

CHAPITRE II

Cadre de référence

CHAPITRE II

Cadre de référence

2.1 Cadre théorique

Le modèle d'enseignement préconisé dans le cadre de cette recherche a différentes appellations selon les auteurs: l'enseignement direct (Baumann, 1986; Stevens et al., 1989) ou l'enseignement stratégique (Tardif, 1992; Pressley et al., 1989). Cette recherche repose sur un modèle d'enseignement explicite des stratégies de compréhension en lecture décrit par Giasson (1990). Nous adopterons la terminologie décrite par Giasson (1990) parce qu'elle tient compte des récents développements dans ce domaine et en constitue une synthèse pertinente.

A l'intérieur de ce chapitre, les caractéristiques de l'enseignement explicite des stratégies de compréhension en lecture sont présentées. Vient ensuite la distinction entre une habileté et une stratégie. Puis, les fondements des activités d'enseignement et la définition des termes. Finalement, la recension des écrits ainsi que l'hypothèse qui découle de la problématique et du cadre de référence.

2.1.1 Caractéristiques de l'enseignement explicite des stratégies de compréhension en lecture.

Dans les publications scientifiques, l'enseignement explicite des stratégies de compréhension en lecture se présente souvent en quatre étapes : quoi, pourquoi, comment et quand. Celles-ci sont en relation avec les trois types de connaissances déclarative, procédurale et conditionnelle nécessaires à la réalisation d'une tâche. On retrouve cette catégorisation en consultant entre autres les auteurs suivants: Baumann, 1986; Pressley et al. 1989; Paris et Jacob, 1984; Tardif, 1992 et Giasson, 1990.

Il apparaît intéressant de faire un parallèle entre les phases de l'enseignement explicite des stratégies de compréhension en lecture, les phases d'apprentissage et les événements de la leçon reliés à ces phases de Gagné (1976) ainsi que la théorie de la gestion mentale de De La Garanderie (1982).

Gagné (1976) a élaboré une théorie de l'apprentissage qui tient compte des transformations qui se produisent dans la tête de celui qui apprend. Quant à De La Garanderie (1982), celui-ci élabore les trois

gestes mentaux pédagogiques favorisant la médiation de la part des élèves. Ce sont les gestes d'attention, de réflexion et de mémoire. Ce parallèle entre ces différentes théories de l'apprentissage démontre que l'enseignement explicite des stratégies de compréhension en lecture s'intègre bien à l'intérieur de ces diverses théories.

La première phase : Quoi

Le "quoi" et le "pourquoi" correspondent à l'explication de la stratégie utilisée en situation de lecture de façon à la rendre transparente face au lecteur. Cette phase correspondrait à ce que Tardif, (1992) nomme les connaissances déclaratives. Celles-ci sont essentiellement théoriques.

Lors de la première phase correspondant au "quoi", l'enseignant définit la stratégie en elle-même de sorte que l'élève sera capable d'énoncer la stratégie employée. Cette phase est associée à la phase de la motivation de Gagné, (1976). L'enseignant éveille l'intérêt de ses étudiants. Il les informe également de l'objectif de la leçon. Selon Gagné, cette phase consiste à établir une expectative quant au résultat d'apprentissage. Elle incite celui qui apprend à

réaliser un but. Elle nécessite que l'enseignant stimule l'élève et active sa motivation au moyen d'exemples variés autant visuels qu'auditifs. Gagné (1976) soutient que ces activités doivent se dérouler dans un contexte significatif. Parallèlement, cette phase correspond au geste d'attention de De La Garanderie (1982) au travers duquel l'élève accueille la stratégie. En plus d'être motivé, l'élève doit être mis en situation de projet afin de comprendre l'utilité de la stratégie et de se visualiser au moment d'en faire l'utilisation. L'enseignant a un rôle d'informateur car il informe l'apprenant de l'objectif à atteindre.

La seconde phase : Pourquoi

Lors de la seconde phase de l'enseignement explicite, "pourquoi", l'enseignant mise sur la compréhension de l'utilité de la stratégie par des exemples performants et contre-performants de la stratégie. Cette phase de l'enseignement explicite correspond à la phase d'appréhension de Gagné (1976). L'attention de l'apprenant est attirée sur le bien-fondé de l'apprentissage. En outre, sa perception est sélective de sorte que celui qui apprend fixe son attention sur les composantes essentielles déterminées par le but

à atteindre. Cette phase correspond également au geste d'attention de De La Garanderie (1982). En focalisant l'attention sur le bien-fondé de l'apprentissage de cette stratégie, la motivation de l'élève est maintenue.

La troisième phase : Comment

Le "comment" correspond à l'illustration et à l'application de la stratégie c'est-à-dire aux étapes pour utiliser cette stratégie. Selon Tardif (1992) cette phase est reliée aux connaissances procédurales. Contrairement aux connaissances déclaratives qui sont plus statiques, les connaissances procédurales sont dynamiques. Ce sont les connaissances correspondant à l'action et aux différentes étapes à accomplir dans l'action. On perçoit que l'élève est actif dans son processus d'apprentissage. Correspondant à la phase d'acquisition de Gagné (1976), cette troisième phase nécessite un rappel des informations verbales, une démonstration afin que les élèves puissent ordonner les actions à réaliser, des révisions espacées afin que l'élève puisse faire des rappels et des repérages au niveau de sa mémoire permettant ainsi un transfert des apprentissages dans des occasions plus variées. Cette phase correspond

au geste de réflexion de De La Garanderie. Lors du geste de réflexion, l'élève évoque mentalement les gestes à accomplir. Il est amené à gérer la procédure de la stratégie.

La quatrième phase : Quand

Le "quand" correspond à la gestion de ces stratégies. Tardif (1992) associe cette phase aux connaissances conditionnelles. Ces connaissances sont responsables du transfert des apprentissages. L'élève parvient à discriminer la stratégie employée et, par la suite, il parvient à identifier et à définir le concept de stratégie dans le but de développer des règles. Lorsque l'élève a un contrôle sur ses stratégies cognitives ou qu'il parvient à les gérer efficacement, on considère qu'il se situe à la phase quatre de l'enseignement explicite : "quand". Cette phase correspond aux phases de rappel et de généralisation de Gagné (1976) et au geste de mémoire de De La Garanderie. C'est alors que l'enseignant fournit à l'élève l'occasion d'utiliser dans plusieurs contextes différents les stratégies apprises. Lorsque le transfert est effectué et que l'élève peut accomplir la tâche demandée, il se situe alors aux phases de performance et de feed-back de Gagné (1976). Ces

phases sont les actions terminales de l'acte d'apprentissage et l'enseignant joue le rôle de personne-ressource lorsque l'élève prend en charge ses stratégies.

Selon Tardif (1992:136),

au début de la séquence d'enseignement stratégique d'une nouvelle stratégie, on insiste sur le rôle d'informateur de l'enseignant et progressivement, on passe au rôle de personne-ressource qui suscite la réflexion dans l'action.

Dans le tableau suivant, on retrouve la synthèse des caractéristiques de l'enseignement stratégique ainsi que leur correspondance avec les théories de Gagné (1976) et de De La Garanderie (1982).

Tableau 1

Synthèse des caractéristiques de l'enseignement stratégique

ÉTAPES	CARACTÉRISTIQUES	TYPES DE CONNAISSANCES	CORRESPONDANCE AVEC * Gagné (1976) De La Garanderie (1982)
QUOI	Explication de la stratégie	Connaissances déclaratives	* Phase de motivation * Définition et nom du concept Geste d'attention
POURQUOI	Exemple performant et contre-performant	Connaissances déclaratives	* Phase d'appréhension * Connaissance de la fonction de la stratégie Geste d'attention Attention dirigée sur les points importants
COMMENT	Rendre transparente la stratégie Application dans différentes situations	Connaissances procédurales	* Phases d'acquisition et de rétention Geste de réflexion Réflexion sur son acte d'apprentissage
QUAND	Déterminer quand la stratégie doit être utilisée Situations variées pour l'application de la stratégie	Connaissances conditionnelles	* Phases de rappel et de généralisation * Phases de performance et de feed-back Geste de mémoire Prise en charge de la gestion des stratégies

2.1.2 Distinction entre une habileté et une stratégie

Il est important de faire la distinction entre une stratégie et une habileté (Paris et al., 1991; Johnston, 1985). Une stratégie diffère de l'habileté du fait que l'habileté est utilisée de la même façon à chaque fois. Lire de gauche à droite est une habileté, reconnaître globalement un mot en est une autre. Ces habiletés sont consolidées par les exercices répétés et deviennent parfois des automatismes. Par contre, une stratégie est la façon d'employer les habiletés afin d'arriver à un but. Les stratégies ne remplacent pas les habiletés (Duffy, 1993); elles ne doivent pas devenir des automatismes puisqu'elles doivent être adaptées à chaque tâche. Les stratégies sont les plans que le lecteur utilise pour lire. Il les adapte selon la situation. Giasson (1990) établit la relation suivante entre une habileté et une stratégie. L'habileté est savoir comment faire tandis que la stratégie est connaître quoi, pourquoi, comment et quand le faire. C'est pour cette raison que l'enseignement explicite des stratégies de compréhension en lecture ne vise pas uniquement le développement des habiletés mais plutôt la façon d'utiliser les habiletés. C'est pourquoi, Giasson

(1990) présente d'abord les stratégies sous forme d'habiletés car ce n'est que lorsque l'élève les utilise à bon escient que celles-ci deviennent des stratégies.

Pressley et al. (1989) et Duffy et Roehler (1987) ont décrit le bon élève stratégique. C'est celui qui choisit ses stratégies, coordonne celles-ci, les adapte ou les modifie selon la situation. Quant à Giasson (1990), elle décrit l'enseignant stratégique comme celui qui définit la stratégie, l'illustre avec des moyens concrets, guide l'élève dans la maîtrise et l'utilisation autonome de ladite stratégie.

2.1.3 Fondements des activités d'enseignement

Tel que spécifié auparavant, cette recherche repose sur le modèle d'enseignement explicite des stratégies de compréhension en lecture de Giasson (1990). Dans cette optique, il est primordial d'enseigner les stratégies de compréhension en lecture proposées par l'auteure. En conséquence, il apparaît important de spécifier ces stratégies de compréhension en lecture. Selon Giasson (1990:15), "les processus de lecture

font référence à la mise en oeuvre des habiletés nécessaires pour aborder un texte, au déroulement des activités cognitives durant la lecture." Elle utilise la classification d'Irwin (1986) qui est:

- . Les microprocessus
- . Les processus d'intégration
- . Les macroprocessus
- . Les processus d'élaboration
- . Les processus métacognitifs

Le tableau suivant présente les processus de lecture, les habiletés qui les composent et leur rôle dans la compréhension d'un texte tel que décrit par Giasson (1990:16)

Tableau 2

Les processus de lecture , leurs composantes et leur rôle

PROCESSUS DE LECTURE	COMPOSANTES	ROLE
Microprocessus	<ul style="list-style-type: none"> . Reconnaissance des mots . Lecture par groupe de mots . Microsélection 	Ils servent à comprendre l'information contenue dans la phrase.
Processus d'intégration	<ul style="list-style-type: none"> . Utilisation des référents et des connecteurs . Inférences fondées sur les schémas 	Ils servent à effectuer les liens entre les propositions ou les phrases.
Macroprocessus	<ul style="list-style-type: none"> . Identification des idées principales . Résumé . Utilisation de la structure du texte 	Ils servent à la compréhension globale du texte, vers les liens qui permettent de faire du texte un tout cohérent.
Processus d'élaboration	<ul style="list-style-type: none"> . Prédiction . Imagerie mentale . Réponse affective . Lien avec les connaissances . Raisonnement 	Ils permettent au lecteur de dépasser le texte, d'effectuer des inférences non prévues par l'auteur.
Processus métacognitifs	<ul style="list-style-type: none"> . Identification de la perte de compréhension . Réparation de la perte de compréhension 	Ils gèrent la compréhension et permettent au lecteur de s'ajuster au texte et à la situation

Dans le cadre de cette recherche, l'élaboration des activités d'enseignement de stratégies de compréhension en lecture portera sur les deux premiers processus. En conséquence, les stratégies enseignées lors de cette recherche seront celles ayant trait aux microprocessus et au processus d'intégration. Giasson (1990) regroupe trois habiletés fondamentales dans le premier processus soit: la lecture par groupe de mot, la reconnaissance du mot et la microsélection. Ce processus est orienté vers la compréhension de la phrase. Dans le cas du processus d'intégration, celui-ci est composé de trois autres habiletés fondamentales: utilisation des référents, des connecteurs et les inférences fondées sur le schéma. Ce processus est orienté vers la compréhension des liens entre les différentes propositions ou les phrases. Dans le cadre de cette recherche, en ce qui a trait aux processus d'intégration, seulement l'utilisation des référents sera enseignée.

2.2 Définition des termes

Cette partie présente en premier lieu la définition de l'attitude et de l'élève en difficulté. Puis, la définition de la performance en compréhension de la lecture. Viennent ensuite les définitions des activités d'enseignement et de l'enseignement explicite des stratégies de compréhension en lecture.

2.2.1 Définition de l'attitude

L'attitude peut se définir de plusieurs façons selon qu'on la considère comme un facteur ayant un incidence sur le développement de la personne ou une conséquence de facteurs multiples.

Dans le cadre de cette recherche, l'attitude est définie selon la théorie du béhaviorisme paradigmatique. Celle-ci met en relation les trois composantes de la personnalité: le système émotif-motivationnel, le système verbo-cognitif et le système sensori-moteur. L'attitude est une réponse émotionnelle positive ou négative aux stimuli sociaux provenant des personnes, des groupes de personnes,

des événements, etc. Elle peut être à la fois une cause et une conséquence des apprentissages ultérieurs. L'attitude est apprise. Plus précisément, elle est l'effet de l'apprentissage et dépend de plusieurs facteurs. Les trois composantes de la personnalité sont considérées comme des variables indépendantes tandis que l'attitude joue le rôle de variable dépendante.

Cette recherche met l'accent sur l'attitude des élèves face à la lecture. L'enseignement des stratégies de compréhension en lecture est donc la variable indépendante et l'un des facteurs pouvant influencer l'attitude de l'élève à l'égard de la lecture.

2.2.2 Définition de l'élève en difficulté d'apprentissage

On adoptera, dans le cadre de cette recherche, la définition du ministère de l'Éducation en ce qui a trait aux élèves en difficulté d'apprentissage. Ce sont des élèves ayant des difficultés légères d'apprentissage dont l'évaluation pédagogique de type sommatif, fondée sur les programmes d'études en

lecture, révèle un retard significatif d'une année en regard des attentes à son endroit compte tenu de ses capacités et du cadre de référence que constitue la majorité des élèves du même âge à la commission scolaire. (M.E.Q. 1988)

Toutefois, les élèves démontrant des difficultés en compréhension de lecture sans nécessairement correspondre à la définition de l'élève en difficulté d'apprentissage telle que proposée par le ministère de l'Éducation pourront être retenus comme sujets dans le cadre de cette recherche. Donc, seront considérés comme élèves en difficulté de lecture des élèves éprouvant des difficultés dans cette matière sans toutefois avoir repris une année scolaire.

2.2.3 Définition de la performance en compréhension de la lecture

La performance en lecture se traduira par le degré de réussite exprimé en pourcentage obtenu par l'élève lors des évaluations sommatives administrées à la fin de chaque étape scolaire ainsi que la variation entre le prétest et le post-test des résultats d'une

évaluation spécifique de compréhension en lecture. La compréhension en lecture implique un ensemble d'habiletés difficiles à mesurer isolément: compréhension du texte dans son ensemble ou de faits particuliers, capacité de cerner l'idée de l'auteur, de saisir la structure du texte, de distinguer les idées principales des idées secondaires, de reconnaître les idées sous-jacentes ou implicites, de prédire, de faire des inférences, etc. Les épreuves sommatives de la quatrième année évaluent les habiletés suivantes:

- . établir des liens entre les phrases
- . utiliser divers moyens pour comprendre les phrases difficiles
- . se servir du contexte et de différents moyens pour saisir des mots inconnus
- . exprimer sa réaction à divers aspects d'un texte littéraire en s'appuyant sur des éléments puisés dans le texte.

2.2.4 Définition des activités d'enseignement

Quant aux activités d'enseignement, celles-ci se définissent, comme des activités guidées par l'enseignant, dans un premier temps, afin de rendre transparentes les stratégies de compréhension en lecture et, dans un deuxième temps, afin d'amener

l'élève à la prise en charge de ces stratégies.

2.2.5 Définition de l'enseignement explicite des stratégies de compréhension en lecture

L'enseignement explicite des stratégies cognitives est un modèle d'enseignement ayant pour but d'amener l'élève à raisonner et à être conscient de son raisonnement pour comprendre une lecture. L'élève qui a reçu un enseignement stratégique a appris à adapter son raisonnement avec ses connaissances sur la tâche à accomplir. L'emphase est mise sur la compréhension et l'utilisation efficace des stratégies cognitives nécessaires à l'accomplissement d'une tâche de lecture. Les caractéristiques de l'enseignement des stratégies de compréhension en lecture ont été décrites antérieurement.

2.3 Recension d'écrits

La stratégie de repérage des écrits consiste à consulter les banques Educational Resources Information Center (ERIC) (1966-juin 1994), Psychological Abstracts (1974 - 1994), Dissertation

Abstracts (janvier 1988 - juin 1994) et les références citées dans les études retenues.

Les mots clés suivants servent au repérage dans les trois répertoires: attitude change or reading attitude or attitude and reading comprehension and explicit comprehension instruction or explicit instruction and reading research. Les recherches ayant trait à la clientèle de la quatrième année étant très restreintes, il a fallu élargir la population à l'ensemble de l'ordre primaire.

Une seule étude recensée vérifie l'impact d'un enseignement explicite des stratégies de compréhension en lecture sur l'attitude des élèves face à la lecture. C'est pourquoi, dans cette recension, quelques études sont analysées parce qu'elles vérifient l'impact sur la compréhension même si elles ne vérifient pas l'impact d'un enseignement stratégique sur l'attitude des élèves face à la lecture.

Aucune étude analyse l'impact des quatre stratégies de compréhension en lecture dégagées dans le cadre de référence de la présente recherche. Par ailleurs, l'étude de Stevens et al (1989) aborde deux stratégies cognitives, soient la lecture par groupe de mots et la reconnaissance du mot. Conséquemment, il s'avère essentiel d'effectuer une vérification des écrits

portant sur les autres stratégies de compréhension déterminées dans le cadre de référence, c'est-à-dire les groupements de mots, la reconnaissance du mot, la microsélection ainsi que la connaissance de l'utilisation des référents. Toutefois, seules les études vérifiant l'impact de l'enseignement de ces stratégies sur la compréhension en lecture sont l'objet d'analyse. Les mots-clés utilisés dans ce cas sont précisés dans la section qui en traite spécifiquement.

La présente recherche met l'accent sur l'effet de l'enseignement de diverses stratégies de compréhension en lecture sur la compréhension et l'attitude des élèves en difficulté face à la lecture. Dans les études présentées, seuls les aspects en relation avec la question à l'origine de la présente recherche font l'objet d'une analyse.

2.3.1 Recension des écrits relatifs à l'enseignement des stratégies de compréhension en lecture et sur l'attitude

La description des études portant sur l'enseignement des stratégies de compréhension en lecture présente le but ou hypothèse de l'étude, les sujets, la méthodologie, le traitement, en spécifiant les

stratégies pédagogiques enseignées ainsi que les moyens utilisés, les résultats et leur discussion.

A. L'étude de Paris et Jacobs (1984)

Paris et Jacobs (1984) ont mené une étude longitudinale dont le but est de fournir des données sur la relation entre les connaissances métacognitives et l'habileté à lire des élèves. Les sujets sont 91 élèves de 3ième année et 92 élèves de 5ième année issus de huit classes différentes, localisées dans quatre écoles. Il y a un groupe expérimental et un groupe contrôle composé chacun de deux classes de 3ième année et de deux classes de 5ième année. Lors de l'administration des prétests, les chercheurs ne remarquent pas de différences significatives entre les groupes expérimental et de contrôle.

Deux fois par semaine pendant quatorze semaines, les sujets bénéficient de 20 à 30 minutes d'enseignement de stratégies de lecture. Les chercheurs utilisent la partie compréhension du test The Gates-MacGinitie Reading Test (1978) pour vérifier l'habileté à lire. Le test de compréhension utilisé exige que les élèves répondent à des questions sur le texte lu. Il y a

deux versions équivalentes du test The Gates-MacGinitie, la première présentée comme prétest et la seconde, comme post-test. Un test de closure mesure la compréhension littérale, les inférences et la compréhension de l'idée principale. Il existe quatre versions différentes de ce test: deux versions équivalentes pour les élèves de troisième année et deux autres pour les élèves de cinquième année. Un test de détection de l'erreur mesure l'utilisation des stratégies et l'habileté à détecter des incohérences dans un texte ainsi qu'une entrevue pour mesurer leur conscience de l'utilisation des stratégies de lecture.

Les stratégies enseignées sont variées et ont trait à l'amélioration de l'évaluation, de la planification et de la gestion des stratégies de compréhension en lecture. Les chercheurs mettent l'emphasis sur l'utilisation des connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles à utiliser lors de la lecture. L'enseignement consiste à démontrer l'utilité des stratégies telles que parcourir le texte, faire des déductions et résumer le texte. Les chercheurs utilisent des métaphores pour décrire et faire connaître la stratégie et pour faciliter la communication entre

les élèves et l'enseignant. L'expression devenir un détective de la lecture et trouver l'idée principale sont des exemples de ces métaphores.

Les résultats indiquent que tous les élèves, quel que soit leur niveau de conscience de l'utilisation des stratégies de compréhension en lecture, bénéficient de l'enseignement explicite.

Pour ce qui est de l'instrument portant sur la compréhension en lecture, il n'y a pas de différence significative quant à la performance des élèves au test standardisé. Par contre, les chercheurs observent une différence significative aux tests de closure et de détection de l'erreur.

En discussion, les auteurs soulignent l'importance de l'enseignement des trois types de connaissances en lecture de sorte que les élèves améliorent leur lecture et soient plus motivés à lire. Ils soulèvent également une question au sujet du choix de l'instrument de mesure portant sur la compréhension des élèves. Ils soulignent que ce test n'informe pas les chercheurs sur les stratégies utilisées par l'élève. Ils mentionnent également que la performance aux

tests de closure et de détection de l'erreur est probablement due au fait que ces tests sont plus sensibles au traitement étant donné qu'ils requièrent une plus grande conscience des stratégies cognitives utilisées.

B. L'étude de Duffy et Roehler (1987)

Duffy et Roehler (1987) veulent vérifier si un enseignement explicite de l'emploi des stratégies de lecture permet une meilleure compréhension de ce qui est enseigné, améliorant ainsi le rendement des élèves dans les tests de compréhension en lecture. L'étude se déroule auprès de 22 enseignants de 5^{ième} année et de leurs lecteurs faibles en lecture. Les enseignants sont divisés en deux groupes, l'un expérimental et l'autre, contrôle. Contrairement au groupe contrôle, les enseignants du groupe expérimental reçoivent un entraînement de dix heures au cours des sept mois que dure l'étude, soit de novembre à avril.

Pour vérifier l'hypothèse d'une meilleure réussite des élèves au niveau de la compréhension, les

auteurs utilisent la partie compréhension du Gates-MacGinitie Reading Test.

Cette étude met l'emphase sur la nécessité que l'élève, face à une perte de compréhension, soit en mesure de connaître les stratégies qu'il peut employer , de choisir une stratégie spécifique et de l'utiliser afin de comprendre ce qu'il lit. L'identification de l'idée principale, la prédiction, l'utilisation de ressources extérieures et le décodage sont des stratégies enseignées lors de l'étude.

Cette recherche privilégie l'enseignement explicite et examine le discours de l'enseignant. De plus, l'élève est un agent actif dans son apprentissage car il est en interaction avec l'enseignant. Ce rôle de médiation, tenu par l'enseignant, est un pas important vers la conscience de l'utilisation des stratégies cognitives, soulignent les chercheurs.

Les auteurs constatent une amélioration au niveau de la conscience de ce qui est enseigné mais pas nécessairement au niveau de la réussite des élèves. Ils remarquent par ailleurs que les élèves du groupe

expérimental prennent plus de temps pour compléter le test que les élèves du groupe contrôle.

En conclusion, les auteurs affirment que l'entraînement des enseignants à être plus explicites a un impact sur le niveau de conscience de l'emploi des stratégies cognitives de la part des élèves. Cependant le transfert de ces habiletés n'est pas démontré directement. D'après les auteurs, le fait que les élèves prennent plus de temps à accomplir une tâche de lecture laisse supposer que ceux-ci sont des lecteurs plus stratégiques sans pour autant améliorer leur performance en lecture.

Les auteurs soulignent l'importance des recherches futures en ce qui a trait au développement de la conscience de l'utilisation des stratégies cognitives et à l'amélioration de la performance des élèves en lecture. Ils soulignent, pour des recherches ultérieures, l'importance de mener des études assez longues de sorte que les élèves puissent effectuer un transfert.

Comme Paris et al (1984), Duffy et Roehler (1987) stipulent que les tests standardisés ne sont pas les

mesures idéales à utiliser dans une étude portant sur une intervention parce qu'ils sont conçus pour mesurer l'habileté bien plus que les interventions pédagogiques.

C. L'étude de Stevens et al. (1989)

Le but de l'étude de Stevens et al. est de vérifier les effets du programme CIRC (Cooperative Integrate Reading and Composition) dans une étude à long terme d'une année scolaire. Les chercheurs pensent ainsi réduire l'effet de nouveauté du programme et l'effet Hawthorne observés lors d'études antérieures d'une durée de 12 et de 24 semaines.

Le but de l'étude est également de vérifier comment l'enseignement stratégique a un impact sur la conscience de l'utilisation, la gestion de la stratégie de compréhension en lecture et la compréhension en examinant le niveau de conscience métacognitive, l'amélioration en compréhension de lecture ainsi que l'attitude au regard de trois matières de base enseignées.

Les sujets sont 529 élèves de la deuxième à la

sixième année issus de 29 classes. Le groupe expérimental est composé de 15 classes provenant de trois écoles tandis que le groupe contrôle est composé de quatorze classes provenant également de trois écoles différentes du groupe expérimental.

Les enseignants du groupe contrôle ne reçoivent aucun entraînement tandis que les enseignants du groupe expérimental reçoivent deux journées d'entraînement, dont une basée essentiellement sur l'enseignement de la lecture ainsi qu'un manuel détaillé du programme. De plus, pendant les quatre semaines d'implantation, les chercheurs observent les enseignants du groupe expérimental trois à quatre fois par semaine pour les guider ainsi que pour répondre à leurs questions.

Un test standardisé sert à déterminer l'équivalence de la performance entre les groupes. Une version différente du test, administrée après l'étude sert comme post-test. Ce test comporte quatre sous-tests dont une partie de vocabulaire et une autre de compréhension.

Les stratégies cognitives visées lors de cette étude sont la lecture répétée d'une histoire, la chasse aux

trésors qui consiste en des questions sur le texte, l'identification du mot qui consiste à ce que l'élève soit en mesure d'identifier un mot inconnu ou difficile de façon à ce qu'il puisse le prononcer rapidement et efficacement, la reconnaissance du mot qui consiste à trouver le sens du mot par l'utilisation du contexte ou des ressources extérieures, le résumé ou le rappel de l'histoire. Une journée par semaine, les élèves ont une leçon d'enseignement explicite des stratégies de compréhension en lecture. Par ailleurs, les chercheurs ne mentionnent pas le temps d'enseignement accordé aux stratégies.

Les stratégies cognitives enseignées dans l'étude de Stevens et al (1989) sont particulièrement bien décrites pour permettre de préciser leurs modalités d'enseignement. Par exemple, les élèves sont associés à un équipier pour effectuer la lecture répétée. Ils doivent lire oralement l'histoire avec leur partenaire en alternant à chaque paragraphe. Le récepteur note et corrige les erreurs du lecteur. Cette façon de procéder permet, selon les auteurs, de contribuer au développement de l'habileté de décodage du lecteur en plus de lui fournir une rétroaction immédiate. Dans le cas de la stratégie de la reconnaissance du

mot, les élèves reçoivent une liste de mots nouveaux contenus dans l'histoire. Ils doivent en chercher la définition dans le dictionnaire, en faire un résumé et écrire une phrase dont le contexte est assez riche afin que le lecteur puisse en connaître la signification.

Dans cette recherche, l'emphasis a été mise sur l'enseignement explicite. L'enseignant décrit la stratégie, comment et pourquoi l'utiliser et par la suite démontre son utilisation. Les élèves pratiquent la stratégie sous forme d'exercices ou de jeux en équipe.

La mesure de l'attitude consiste en un questionnaire par lequel les élèves doivent décrire leur trois matières favorites (lecture, écriture et mathématiques) et les évaluer selon une grille à choix multiples allant de "je l'aime beaucoup" à "je ne l'aime pas". Les élèves de deuxième année ne remplissent pas ce questionnaire à cause de la difficulté de l'adapter à leur niveau de compréhension.

Les résultats montrent une différence significative

entre les groupes quant à la partie du vocabulaire et à la partie de la compréhension pour tous les niveaux sauf pour les élèves de sixième année. Les chercheurs attribuent ce fait à la faible représentativité des élèves de sixième année dans cette étude (une classe du groupe contrôle et une classe et demie du groupe expérimental). Les chercheurs suggèrent une étude ultérieure auprès de sujets plus nombreux de sixième année.

Il n'y a pas de différence significative en regard de l'attitude des élèves face aux trois matières de base: la lecture, l'écriture ou les mathématiques.

Dans cette étude les chercheurs évaluent séparément les données pour les élèves en difficulté. Les élèves du groupe expérimental démontrent une plus grande performance. Toutefois, il n'y a pas de différence significative quant à la conscience de l'utilisation des stratégies ou l'attitude des élèves.

D. L'étude de Payne et Manning (1992)

Payne et Manning (1992) ont voulu, quant à elles,

vérifier les effets d'un entraînement à la compréhension sur l'utilisation de stratégies de compréhension en lecture proposées par Schmitt & Baumann (1986) et sur l'attitude. Le but visé est que chaque élève puisse parvenir à devenir maître et gestionnaire de ses stratégies pendant l'enseignement.

L'étude se déroule durant une année scolaire auprès de 31 élèves d'une classe régulière de 4^{ième} année (20 élèves du groupe expérimental et onze élèves du groupe contrôle). Le groupe expérimental bénéficie de 45 à 60 minutes par jour d'enseignement pendant huit mois.

Les chercheuses utilisent trois mesures différentes. La première évalue le niveau de conscience de l'utilisation des stratégies de lecture; la deuxième, l'attitude face à la lecture; la dernière, le niveau de lecture des élèves.

The Metropolitan Achievement Test, Reading Survey Test, Elementary forms JS et Ks (MAT), est un test chronométré administré en groupe ayant deux formes équivalentes, l'une servant de prétest et l'autre,

de post-test. Ce test consiste en une série de paragraphes suivie de questions à choix multiples.

The Reading Attitude Inventory est un questionnaire de type Likert offrant cinq niveaux d'approbation. Il comporte 15 énoncés visant à vérifier les émotions des sujets à l'égard de plusieurs situations impliquant la lecture.

L'enseignement porte sur des activités de pré-lecture, de lecture guidée et de post-lecture. Spécifiquement, les élèves doivent a) activer les connaissances antérieures, b) faire des prédictions sur le contenu, c) fixer des buts de lecture, d) se questionner, e) résumer le texte lu à plusieurs occasions, f) évaluer et faire de nouvelles prédictions, g) relier les nouvelles informations aux connaissances antérieures, h) faire des questions, i) résumer le texte, j) évaluer les prédictions k) revenir au but de la lecture qu'ils s'étaient fixé, l) composer des questions sur l'ensemble du texte.

Les moyens pédagogiques préconisés sont la pensée exprimée oralement, l'analyse des stratégies, le modelage et la pratique guidée.

La recherche démontre que le groupe expérimental est plus conscient et gestionnaire des stratégies utilisées en lecture que ne l'est le groupe contrôle. Les deux groupes réussissent mieux aux épreuves de compréhension mais on remarque une nette amélioration chez les sujets du groupe expérimental. Ces résultats sont intéressants, citent les auteurs, puisque Jacobs et Paris (1987) affirment que très peu de recherches prouvent l'utilité de l'enseignement métacognitif en lecture pour faciliter la compréhension des élèves significativement et rapidement.

Payne et Manning (1992) constatent que, au niveau de l'attitude, le groupe expérimental démontre une meilleure attitude face à la lecture après une intervention d'une année scolaire. Elles soulignent qu'aucune étude sur les programmes d'intervention cognitive examine un changement d'attitude des élèves face à la lecture.

Cette recherche démontre que l'enseignement explicite peut être utilisé dans une classe régulière par un enseignant régulier. De plus, le message véhiculé à l'élève est qu'il doit être conscient de ce qu'il apprend et de comment il apprend et de ce fait, être

plus actif lors de son apprentissage. Selon l'enseignante, les élèves effectuent un transfert d'apprentissage aux autres matières tel que les sciences. Les futures recherches devraient s'orienter vers le transfert des habiletés. De plus, il y a lieu de vérifier l'impact de l'enseignement stratégique auprès d'élèves à risques ou en difficultés d'apprentissage.

Étant donné que les recherches recensées antérieurement concernent différentes stratégies de compréhension en lecture, il s'avère essentiel de recenser les écrits portant sur les stratégies déterminées dans le cadre de référence. Nous présentons donc la recension des écrits portant sur les stratégies des groupements de mots, la reconnaissance du mot, la microsélection ainsi que la connaissance de l'utilisation des référents.

2.3.2 Recension des écrits relatifs aux différentes stratégies de compréhension en lecture

La recension des écrits portant sur les différentes stratégies de compréhension en lecture porte principalement sur les stratégies suivantes: les groupements de mots, la reconnaissance du mot, la microsélection ainsi que la connaissance de l'utilisation des référents.

La stratégie de repérage des écrits consiste à consulter les banques Educational Resources Information Center (ERIC) (1966 - juin 1994) et Psychological Abstracts (1974 - 1994), Dissertation Abstracts (janvier 1988 - juin 1994) de même que les références citées dans les études.

Les groupements de mots

Cette recension utilise les mots clés suivants dans les trois répertoires: explicit comprehension instruction or explicit comprehension strategy or direct instruction and reading research and elementary school student or elementary education and

fluency or prosody. Les études retenues doivent vérifier la compréhension en lecture des élèves.

A. L'étude de HERMANN (1985)

Cette étude a pour premier but de vérifier l'efficacité de la lecture répétée sur la précision avec des élèves dont la lecture n'est pas fluide. Les chercheurs veulent aussi identifier les changements découlant de l'utilisation de la lecture répétée sur certains aspects de la lecture et de la fluidité: la vitesse de lecture, les pauses et la précision dans la reconnaissance des mots, entre autres. C'est surtout cette partie qui sera analysée ultérieurement. Troisièmement, les chercheurs veulent vérifier dans quelle mesure l'amélioration dans n'importe lequel de ces aspects de la lecture peut se généraliser à de nouveaux matériels.

L'étude se déroule auprès de huit élèves parmi les 42 provenant de la quatrième, cinquième et sixième année et dont le niveau de lecture est peu élevé. Ceux-ci se révèlent les moins performants au test d'évaluation de lecture (Metropolitan Achievement Tests).

Chaque élève est enregistré lors d'une lecture orale. Il n'y a pas de groupe contrôle lors de cette étude. Le temps de l'étude est de trois mois. Les chercheurs ne mentionnent pas le temps de lecture répétée des élèves.

Chaque élève doit lire des histoires correspondant à son niveau de lecture. Après deux jours, l'élève enregistre son histoire en lisant le plus rapidement possible. Un graphique individuel est complété pour illustrer les progrès de l'élève. Dès que l'élève atteint 85 mots par minute, il change d'histoire. Il doit lire cinq histoires différentes.

La mesure de la précision consiste à analyser les erreurs ou maldonnes effectuées par les sujets. L'analyse des erreurs est complétée quatre fois pour chacun suite à l'enregistrement des lectures. Les erreurs sont classées en deux catégories: acceptables et inacceptables. Les erreurs acceptables sont celles incluant les substitutions acceptables autant du point de vue syntaxique que sémantique et les erreurs corrigées. Les erreurs inacceptables sont celles correspondant à l'omission et à la substitution de mots.

Les chercheurs vérifient d'abord le total des erreurs en rapport avec le nombre de mots dans l'histoire et ensuite, le nombre de mots lus correctement en combinant les erreurs acceptables et corrigées en rapport avec le nombre de mots de l'histoire.

L'augmentation de la précision lors des mesures répétées démontre que la lecture répétée a un impact positif sur la précision de la lecture. Les auteurs mentionnent en outre que cette amélioration est une indication indirecte de l'augmentation de la compréhension en lecture. Toutefois, les auteurs mentionnent qu'il est difficile de généraliser cette recherche étant donné le petit nombre de sujets ainsi que l'absence d'un groupe contrôle. Les auteurs terminent en soulignant l'importance de la lecture répétée en classe régulière pour aider l'élève lisant d'une façon non fluide à améliorer la prosodie et, par le fait même, la compréhension.

B. L'étude de CONTE et HUMPHREYS (1989)

Cette étude a pour but de déterminer l'efficacité de la lecture répétée avec des lecteurs en difficulté

ainsi que d'en déterminer la généralisation sur du nouveau matériel.

Les sujets sont des élèves âgés de 9 à 13 ans présentant des difficultés en lecture dans les trois domaines suivants: une année de retard en lecture orale et silencieuse et une année dans l'habileté phonétique (reconnaissance des syllabes). Les élèves reçoivent leur enseignement soit dans la classe régulière, soit dans la classe-ressource.

Il y a treize sujets dans chaque groupe. Le groupe expérimental compte neuf sujets dans la classe-ressource et quatre sujets dans la classe régulière tandis que le groupe contrôle compte sept sujets dans la classe-ressource et six sujets dans la classe régulière. Les élèves du groupe expérimental autant que du groupe contrôle reçoivent le même temps d'enseignement en langue soit de 45 à 60 minutes par jour. Trois fois par semaine environ, les sujets du groupe expérimental pratiquent la méthode de la lecture répétée avec l'aide de l'enregistrement pendant 15 à 20 minutes. L'étude dure dix semaines. Le matériel utilisé comprend des livres d'histoires adaptées au niveau de lecture des élèves. Le contenu

de ces livres sont enregistrés sur cassette.

Le test Ekwall Reading Inventory mesure la compréhension orale et silencieuse des élèves. Les sujets doivent lire un passage oralement et un autre silencieusement. Par la suite, ils doivent répondre à des questions sur le texte. Au niveau de la lecture orale, une analyse des erreurs est faite (omission, substitution, mauvaise prononciation et répétition). Le Word attack and Passage Comprehension Subtest of the Woodcock Reading Mastery Test donne des indices sur l'habileté phonétique ainsi que sur la compréhension. La partie compréhension comprend un test de closure. Le Boder Test of Reading and Spelling Patterns donne des indications sur les fonctions cognitives de l'élève en difficulté.

Les résultats montrent que les élèves du groupe expérimental améliorent significativement la lecture orale en comparaison avec ceux du groupe contrôle. Toutefois, dans le second test, les élèves du groupe contrôle démontrent une nette amélioration au niveau de l'habileté phonétique contrairement aux élèves du groupe expérimental. Il n'y a pas de différence significative entre les deux groupes pour la compré-

hension en lecture ou pour la partie reconnaissance instantanée des mots.

En discussion, les chercheurs soulignent l'importance de la méthode de la lecture répétée pour améliorer la lecture orale des élèves. Ceux-ci mentionnent d'ailleurs que la lecture orale était la faiblesse majeure des sujets. En ce qui a trait au fait qu'il n'y a pas eu d'écart entre le groupe expérimental et le groupe contrôle au niveau de la compréhension en lecture silencieuse, les auteurs soulignent que les élèves devaient probablement s'attarder cognitivement à lire d'une façon plus fluide et délaissier la compréhension. Les chercheurs mentionnent les limites suivantes à leur étude: l'effet Hawthorne et la courte durée de l'étude.

La reconnaissance du mot

Cette recension utilise les mots clés suivants dans les trois répertoires: explicit comprehension instruction or explicit comprehension strategy or direct instruction and reading research and elementary school student or elementary education and

word recognition or vocabulary.

Aucune des recherches répertoriées ne vérifie l'impact de l'enseignement de cette stratégie sur la compréhension en lecture des élèves. Giasson (1990) s'appuie sur les travaux de Herman et Weaver (1988) dans son modèle d'enseignement explicite des stratégies de compréhension en lecture pour démontrer les étapes de l'enseignement de cette stratégie.

La microsélection

Cette recension utilise les mêmes mots clés qu'à l'étape précédente dans les trois répertoires avec l'ajout des mots clés suivants: microstructure and reading research et macrorule and reading research. Toutefois aucune donnée n'a pu être retenue.

La connaissance de l'utilisation des référents

Cette recension utilise les mots clés suivants dans les trois répertoires: explicit comprehension instruction or explicit comprehension strategy or direct instruction and reading research and elemen-

tary school student or elementary education and anaphora. Les données recueillies lors de cette recension d'écrits ne font pas état d'études vérifiant l'effet d'un enseignement de l'utilisation des référents sur la compréhension de la lecture des élèves. Toutefois, une étude porte sur l'effet d'un modèle d'enseignement explicite des référents sur la compréhension de la relation entre les référents. Étant donné que, dans le cadre de la présente recherche, l'enseignement des référents est basé sur le modèle d'enseignement de Baumann (1986), il appert donc nécessaire d'analyser cette recherche parce qu'elle donne des précisions méthodologiques même si la relation entre la compréhension en lecture des élèves et l'enseignement des référents n'est pas clairement établie.

A. L'étude de Baumann (1986)

Le but de l'étude est de vérifier l'efficacité de l'enseignement des rapports anaphoriques à des élèves de troisième année. La méthode d'enseignement privilégiée est l'enseignement explicite.

Les sujets de l'étude sont 59 élèves de la troisième

année provenant d'une même école répartis dans trois groupes. Le premier groupe (stratégie), est celui qui reçoit un enseignement explicite et intensif de plusieurs types de référents. Il est composé de 20 sujets. Le second groupe (débutant), est celui qui reçoit l'enseignement des référents selon le matériel utilisé en classe et le dernier groupe (contrôle), est celui qui ne reçoit aucun enseignement additionnel sur les référents. Le second groupe est composé de 19 sujets et le dernier de 20 sujets. Les groupes sont formés après la passation du prétest afin qu'il y ait équivalence entre les groupes.

Les deux premiers groupes reçoivent neuf périodes de 40 minutes d'enseignement des référents données par le chercheur. L'expérimentation dure trois semaines.

Dans le groupe stratégie, l'enseignement est basé sur la méthode d'enseignement direct en cinq points: en introduction, l'élève connaît le but de la leçon; grâce aux exemples, les élèves comprennent le pourquoi de la leçon; l'enseignement direct est réalisé lors de l'enseignement systématiquement de la notion; l'étape appelée procédure s'effectue lorsque les élèves commencent à mettre en pratique la notion

apprise et la dernière étape comprend la pratique indépendante.

Dans le groupe débutant, l'enseignement est basé sur la méthode traditionnelle proposée dans le guide du maître du matériel pédagogique utilisé en classe. Les leçons sont suivies d'exercices. Plusieurs référents enseignés dans le premier groupe sont également enseignés dans le second groupe tels que les pronoms personnels, possessifs et démonstratifs entre autres. La variable indépendante est le traitement tandis que les variables dépendantes sont les résultats des quatre mesures sur la compréhension des référents. L'une de ces mesures est administrée quatre semaines après la fin de l'expérimentation.

Deux instruments mesurent l'habileté des élèves à trouver le substitut du référent, l'un dans des textes courts et l'autre dans des textes plus longs de type narratif et informatif issus des extraits de livres de la classe. Le troisième instrument est une mesure plus globale de la compréhension de l'utilisation des référents. Les élèves répondent à des questions de compréhension concernant les référents. Le dernier instrument, administré quatre semaines après

la fin de l'expérimentation a pour but de déterminer l'effet à long terme de l'enseignement de l'utilisation des référents.

Les résultats confirment l'hypothèse selon laquelle les élèves bénéficiant d'un enseignement des référents sont plus efficaces à établir la relation entre le référent et son substitut. Les deux premiers groupes de sujets performant mieux aux post-tests que le groupe contrôle. De plus, le groupe stratégie démontre une meilleure habileté que le groupe débutant dans l'identification du substitut, que ce soit dans les textes courts ou longs.

En conclusion, les auteurs mentionnent que l'enseignement de l'utilisation des référents, quelle que soit la méthode, est plus efficace que le non-enseignement. Les auteurs s'interrogent sur la différence remarquée entre le groupe stratégie et le groupe débutant. Ils concluent que le matériel utilisé en classe ne fournit pas à l'élève l'occasion de comprendre la relation entre le référent et son substitut mais ne fait qu'explorer la notion de référent. Les auteurs mentionnent également l'absence d'exercices portant sur des textes réels empêchant

ainsi le transfert des connaissances. Les chercheurs soulignent aussi que les instruments de mesure peuvent favoriser le groupe stratégie car chaque type de référent enseigné dans le groupe stratégie est évalué dans chacun des post-tests. Pour contrer cette limite, les chercheurs analysent à nouveau les données en ne tenant compte que des référents enseignés dans les deux groupes. Suite à cette analyse, le groupe stratégie demeure encore favorisé.

L'enseignement des référents par le chercheur lui-même constitue une limite de cette recherche. Des recherches additionnelles sont nécessaires pour déterminer si l'enseignant de la classe peut enseigner efficacement et explicitement l'utilisation des référents. Une seconde limite à l'étude est que les auteurs n'ont pas vérifié la relation entre la compréhension de l'utilisation de référents et une mesure plus globale de la compréhension en lecture.

2.3.3 Synthèse de la recension des écrits

La complexité de cette recension d'écrits découle du fait que les stratégies de compréhension en lecture enseignées dans les études analysées ne sont pas les mêmes que celles déterminées dans le cadre de référence. D'où la division de cette recension en deux parties.

Le même phénomène se manifeste lors de la synthèse de la recension des écrits. Elle se divise donc en deux parties: les écrits portant sur l'enseignement des stratégies de compréhension en lecture et sur l'attitude des élèves à l'égard de la lecture d'une part et les écrits portant sur les différentes stratégies de compréhension en lecture déterminées dans le cadre de référence d'autre part.

La synthèse de la recension des écrits considère le but des recherches analysées, les instruments de mesure utilisés, la performance des élèves ainsi que la durée de l'étude.

Synthèse des écrits relatifs à l'enseignement des stratégies de compréhension en lecture et sur l'attitude

Les buts initiaux des études analysées sont surtout d'évaluer l'impact ou la relation de l'enseignement des stratégies cognitives sur la conscience de leur utilisation en situation de lecture de la part des élèves (Paris et Jacob, 1984; Duffy et Roehler, 1987). Stevens et al (1989) et Payne et Manning (1992) veulent vérifier l'impact de l'enseignement des stratégies de compréhension en lecture sur la compréhension et l'attitude des élèves.

Des chercheurs (Paris et Jacob, 1984; Duffy et Roehler, 1987) utilisent donc un test de compréhension en lecture soit le The Gates Mac-Ginitie comme mesure indirecte de la compréhension. Par ailleurs, Payne et Manning (1992) ainsi que Stevens et al. (1989) utilisent un test différent pour évaluer la compréhension en lecture des élèves. De plus, ces chercheurs veulent vérifier directement l'impact de leur enseignement sur la compréhension en lecture.

Paris et Jacob (1984) et Duffy & Roehler (1987) soulèvent une question importante quant à la performance des élèves. Ceux-ci réussissent lors des tests vérifiant spécifiquement la stratégie enseignée et n'améliorent pas leurs résultats aux tests standardisés. Est-ce à dire que le fait de rendre explicites les processus mentaux nécessaires en lecture n'influence pas la compréhension en lecture? Pourtant, les tests de détection de l'erreur et de closure utilisés par Paris et Jacobs (1984) démontrent une différence significative entre les groupes.

L'étude de Payne et Manning (1992) révèle une nette amélioration entre les groupes expérimental et de contrôle au niveau de la performance des élèves. Stevens et al. (1989) observent un effet positif de l'enseignement explicite sur la compréhension en lecture des élèves. Par contre, les élèves de sixième année, moins représentés dans l'étude, démontrent une performance moindre que les autres groupes. Est-ce que l'utilisation d'un test de compréhension différent de celui utilisé par Paris et Jacobs (1984) et par Duffy et Roehler (1987) a une incidence sur les résultats? Est-ce que les tests utilisés dans les études de Payne et Manning (1992)

et de Stevens et al (1989) mesurent plus directement la compréhension en lecture et sont plus appropriés?

Il est possible de croire que la durée de l'étude influence les résultats. Les études de Paris et Jacobs (1984) et Duffy et Roehler (1987) se déroulent respectivement sur une période de quatorze semaines et de sept mois. L'étude de Payne et Manning (1992) dure pendant huit mois à raison de 45 à 60 minutes par jour d'enseignement explicite de stratégies de compréhension en lecture. Quant à Stevens et al (1989), leur étude se poursuit pendant une année scolaire. Toutefois, il est impossible de déterminer avec précision le temps accordé à l'enseignement des stratégies de compréhension en lecture.

On remarque que les études vérifiant l'impact de l'enseignement explicite des stratégies de compréhension en lecture révèlent des résultats plus positifs sur la compréhension en lecture lorsqu'elles sont d'une durée plus longue.

Au niveau de l'attitude, la seule étude répertoriée vérifiant un changement d'attitude face à la lecture est celle de Payne et Manning (1992). Les chercheuses

remarquent une meilleure attitude face à la lecture des élèves du groupe expérimental. Quant à celle de Stevens et al. (1989), elle s'attarde surtout à l'attitude des élèves face aux trois matières de base soit la lecture, l'écriture et les mathématiques.

En conclusion, l'impact de l'enseignement explicite des stratégies cognitives sur l'attitude des élèves face à la lecture et sur leur compréhension en lecture n'est pas clairement établi puisque certaines études démontrent une amélioration de la compréhension en lecture contrairement à d'autres. Les instruments de mesure ainsi que la durée de l'étude influent sûrement sur les résultats. Quant à la question de l'attitude des élèves, la présence d'une seule étude ne permet pas de prétendre que l'enseignement des stratégies de compréhension en lecture a un impact sur l'attitude des élèves à l'égard de la lecture.

Par ailleurs, la diversité des stratégies de compréhension en lecture enseignées dans ces études peut avoir une incidence sur les résultats des études. L'enseignement d'une stratégie particulière peut modifier davantage les résultats sur la compréhension

en lecture des élèves qu'une autre stratégie. Dans cette première partie de la recension, les stratégies enseignées sont différentes d'une étude à l'autre. Dans ces conditions, une recension des écrits des différentes stratégies de compréhension en lecture déterminées dans le cadre de référence s'impose.

Synthèse des écrits relatifs aux différentes stratégies de compréhension en lecture enseignées

Le but des études analysées dans cette partie de la recension des écrits est de vérifier l'efficacité de la stratégie enseignée sur la compréhension en lecture des élèves que ce soit d'une façon directe ou indirecte sans toutefois utiliser un modèle d'enseignement stratégique.

Dans la première partie de cette recension d'écrits, on retrouve l'étude de Stevens et al (1989) qui présente entre autres les stratégies des groupements de mots et de la reconnaissance du mot. C'est d'ailleurs la seule étude répertoriée enseignant directement cette dernière stratégie de compréhension en lecture. Les chercheurs remarquent une amélioration

de la compréhension en lecture du groupe expérimental pour tous les niveaux sauf celui de la sixième année. Le temps de cette étude est d'une année scolaire.

L'étude de Herman (1985) portant sur la stratégie des groupements de mots mesure indirectement l'effet de celle-ci sur la compréhension en lecture par l'analyse des erreurs. L'étude de Conte et Humphreys (1989) mesure directement la compréhension au moyen d'un test de compréhension orale et silencieuse en plus de l'analyse des erreurs. Le temps des études est sensiblement le même et leurs résultats diffèrent. Herman (1985) mentionne que la diminution des erreurs en lecture est l'indication d'un meilleur rendement en lecture. Par ailleurs, Conte et Humphreys (1989) observent également une amélioration de la précision en lecture sans toutefois remarquer une différence significative entre le groupe contrôle et le groupe expérimental en compréhension en lecture silencieuse. Conte et Humphreys (1989) mentionnent que les élèves devaient s'attarder à lire avec prosodie et négliger la compréhension. Ils soulignent la courte durée comme limite à leur étude.

Quant à la stratégie de la microsélection, aucune

étude examinant une modification de la lecture des élèves n'a été répertoriée. Finalement, en ce qui a trait à la stratégie de la connaissance de l'utilisation des référents (processus d'intégration), l'étude de Baumann (1986) démontre indirectement une amélioration de la compréhension en lecture de la part des élèves.

On constate que l'impact de l'enseignement de ces stratégies sur la compréhension en lecture n'est pas clairement établi si l'étude de Stevens et al. (1989) est exclue. Cependant, cette dernière ne peut être négligée à cause de l'échantillon plus représentatif et la durée de l'étude. Les chercheurs remarquent une amélioration de la performance en lecture pour les groupes de la deuxième à la cinquième année. Cette étude est le pilier de cette recension des stratégies de compréhension en lecture.

L'originalité de cette recherche découle du fait que peu d'études évaluent l'impact de l'enseignement des stratégies de la reconnaissance du mot, de la micro-sélection et de la connaissance de l'utilisation des référents sur la compréhension en lecture. De plus, outre l'étude de Stevens et al. (1989), il n'y a pas

d'études répertoriées qui en mesurent l'impact en enseignement stratégique.

Considérant la question de la recherche qui est de connaître l'impact de l'enseignement des stratégies de compréhension en lecture sur l'attitude et la compréhension en lecture des élèves, il est primordial d'utiliser des instruments de mesure évaluant directement la compréhension en lecture.

2.4 Hypothèse

L'hypothèse de cette recherche est que l'enseignement des stratégies de compréhension en lecture aura un impact sur l'attitude et la compréhension en lecture d'élèves en difficulté d'apprentissage en lecture. Cette dernière se mesurant au moyen des évaluations sommatives et de l'analyse des maladroites. Il y aura donc une différence significative en faveur du groupe expérimental au niveau des variables dépendantes qui sont l'attitude des élèves à l'égard de la lecture et leur performance en compréhension de lecture.

Le chapitre suivant présente la méthodologie. S'y retrouvent dans l'ordre, le devis de recherche, l'identification des

variables, la population cible et l'échantillon, le matériel utilisé pour l'enseignement des stratégies de compréhension en lecture, la description des instruments de mesures ainsi que le déroulement de l'étude et un résumé des stratégies de lecture enseignées lors de cette étude.

CHAPITRE III

Méthodologie

CHAPITRE III

Méthodologie

3.1 Devis de recherche

Cette recherche est une étude quasi-expérimentale comportant deux groupes de sujets non répartis au hasard. Les sujets sont soumis à un prétest suivi d'un traitement et d'un post-test.

Le tableau suivant représente le devis de recherche utilisé dans le cadre de cette recherche. Il indique les trois mesures utilisées pour le prétest et le post-test. Il indique également le traitement qui est l'enseignement stratégique et ce, pour les deux groupes.

Tableau 3

Devis avec groupe témoin non équivalent

	PRÉTEST	TRAITEMENT	POST-TEST
Gr.1	Attitude Analyse des maldonnes Évaluation sommative	Enseignement stratégique	Attitude Analyse des maldonnes Évaluation sommative
Gr.2	Attitude Analyse des maldonnes Évaluation sommative	XXX	Attitude Analyse des maldonnes Évaluation sommative

3.2 Identification des variables

Les variables dépendantes sont l'attitude des élèves à l'égard de la lecture et leur performance en compréhension de lecture lors des évaluation sommatives. L'enseignement des stratégies de compréhension en lecture est la variable indépendante. Les activités d'enseignement des stratégies de compréhension en lecture constituent le traitement et leur impact est mesuré par un questionnaire d'attitude, une analyse des maldonnées ainsi qu'une évaluation sommative en compréhension de lecture.

3.3 Population cible et échantillon

L'échantillon est constitué par des élèves de la quatrième année du primaire d'une commission scolaire de la Mauricie. Deux classes de deux écoles différentes sont sélectionnées. Le choix du groupe-classe expérimental s'est fait en tenant compte de la disponibilité de l'enseignante et de son intérêt face à cette expérience.

D'après le rendement aux tests d'évaluations des deux premières étapes de l'année scolaire ainsi que d'après ses observations, les enseignantes ont identifié des élèves ayant des difficultés de compréhension en lecture. Sans avoir nécessairement un

retard d'une année scolaire, ces élèves ont tous de la difficulté de compréhension en lecture. Toutefois, les élèves sélectionnés ont tous les préalables nécessaires à une bonne compréhension. Ils ne présentent pas de problème physiologique et ils possèdent un vocabulaire normalement acquis pour des élèves de la quatrième année.

Le tableau suivant représente les caractéristiques des groupes contrôle et expérimental quant au nombre de sujets, leur sexe, leur profil scolaire ainsi que le groupe-classe dans lequel ils évoluent.

Tableau 4

Caractéristiques des sujets

	GROUPE CONTROLE	GROUPE EXPÉRIMENTAL
NOMBRE DE SUJETS	5	7
SEXE	1 fille 4 garçons	2 filles 5 garçons
ÉLÈVES N'AYANT PAS REPRIS D'ANNÉES 1	1 fille 1 garçon	2 filles 2 garçons
ÉLÈVES AYANT REPRIS UNE ANNÉE	2 garçons	3 garçons

¹ Élèves considérés en difficulté de compréhension de lecture et non en difficulté d'apprentissage.

	GROUPE CONTROLE	GROUPE EXPÉRIMENTAL
ÉLÈVES AYANT REPRIS PLUS D'UNE ANNÉE	1 garçon	0
NOMBRE D'ÉLÈVES DANS LA CLASSE	29 élèves dans la classe au début de l'expérimentation. 1 déménagement au cours de l'expérimentation. 17 garçons, 11 filles	25 élèves 15 garçons, 10 filles

3.4 Matériel utilisé pour l'enseignement des stratégies de compréhension en lecture

Cette section décrit uniquement le matériel utilisé lors de cette recherche pour l'enseignement des stratégies de compréhension en lecture. Le matériel utilisé comme instrument de mesure fera l'objet d'une présentation ultérieure.

3.4.1 Banque de textes

Une banque de 30 courts textes à caractère informatif est utilisée pour l'enseignement des stratégies des groupements de mots et l'utilisation des référents. Les textes proviennent d'une recherche menée par Vézina (1991). Ce sont essentiellement des textes tirés de la revue Je me petit-débrouille ainsi que des publications du Service canadien de la faune.

L'appendice A présente quelques textes à titre d'illustration.

3.4.2 Matériel utilisé pour l'enseignement de la stratégie de la microsélection.

Le matériel utilisé pour l'enseignement de la stratégie de la microsélection est tiré du document Stratégies pour le développement et l'évaluation de la compréhension en lecture au deuxième cycle du primaire produit par les Publications PPMF/UQAC. Il s'agit d'exercices favorisant le questionnement de l'élève face à sa compréhension sous plusieurs formes. La série D du document est utilisée. Elle correspond aux titres des exercices suivants:

- . Choisir la bonne question.
- . La question convient-elle?
- . Sur quelle phrase porte la question?
- . Poser une question par phrase.

L'appendice B présente un exemple de chacune des activités utilisées lors de cette recherche.

3.4.3 Outil informatisé

L'outil informatisé est un didacticiel conçu par l'expérimentateur ayant pour but d'aider l'élève à reconnaître les stratégies utilisées en situation de lecture.

Ce dernier comporte deux sections. La première porte sur les microprocessus, plus précisément sur les stratégies de la reconnaissance du mot et de la microsélection. La seconde vise les processus d'intégration, plus précisément la stratégie de la connaissance de l'utilisation des référents.

La stratégie de la reconnaissance du mot est travaillée à l'intérieur de sept textes portant sur les animaux tirés de revues diverses. Un mot est encadré dans le haut de la page écran. Lorsque l'élève repère ce mot dans le texte, il doit porter son attention sur la stratégie utilisée pour comprendre ce mot. Par la suite, en cliquant le mot, l'ordinateur lui demande de lui indiquer s'il a regardé le mot lui-même ou s'il a regardé autour du mot pour parvenir à le comprendre. Selon la réponse, l'ordinateur renseignera l'élève sur la stratégie utilisée.

La stratégie de la microsélection est abordée à l'aide de petites phrases ou de problèmes mathématiques. On demande à l'élève de trouver ce qui est important dans l'énoncé. Un choix de réponses lui est alors accordé. Si la réponse est correcte, l'élève poursuit, sinon l'ordinateur lui amène des pistes de réflexions.

La stratégie de la connaissance de l'utilisation des référents est abordée à l'aide de trois textes. A l'intérieur de ces textes, des référents sont soulignés. L'élève doit trouver le mot qu'il remplace. Un choix de réponses lui est offert. S'il réussit, l'ordinateur le félicite. Dans le cas contraire, l'ordinateur lui indique des pistes de réflexions.

Le tableau suivant présente l'outil informatisé. S'y retrouvent le processus travaillé ainsi que la stratégie enseignée, également, la stimulation fournie à l'élève sous forme de questionnement ainsi que l'organisation des séquences pour chacune des stratégies enseignées.

Tableau 5

Description de l'outil informatisé

	Stratégie	Question posée à l'élève	Organisation des séquences
<u>Section 1</u> Microprocessus	Reconnaissance du mot	Que veut dire ce mot?	. Présentation du mot seul. . Présentation du mot dans un texte . Recherche le sens Rétroaction Comment as-tu procédé? As-tu observé . le mot . autour du mot
		Trouve ce qui est important?	. Présentation d'une phrase . Présentation des mêmes phrases en enlevant ou en ajoutant des mots et en questionnant sur le sens. Rétroaction Comment as-tu procédé?
		Est-ce important?	Présentation des phrases avec des éléments soulignés. Ces éléments sont-ils importants? Rétroaction Comment as-tu procédé?
<u>Section 2</u> Processus d'intégration	Référent	Trouve le mot remplacé	Présentation du référent Présentation d'un texte Recherche du mot remplacé par le référent Rétroaction Comment as-tu procédé? Présentation d'un texte ayant un référent souligné Reconstruction de la partie de la phrase L'élève choisit la phrase Comment as-tu procédé?

3.5 Instruments de mesure

Cette section présente les instruments de mesure utilisés pour la mesure de l'attitude des élèves face à la lecture ainsi que de la compréhension en lecture.

3.5.1. La mesure de l'attitude

Un questionnaire de type Likert (Giasson et Thériault 1983:278) mesure l'attitude face à la lecture. Il s'agit d'une échelle en cinq points illustrés par des clowns: un clown souriant représente le niveau d'approbation le plus élevé alors que le clown triste représente le moins élevé des niveaux d'approbation. Les énoncés visent les aspects suivants: la perception qu'a le sujet face à lui-même et aux autres (énoncés 4,5,8,10,11), la lecture comme distraction à la maison ou à l'école (énoncés 1,2,3), la lecture à l'école à travers les activités scolaires (énoncés 6,7) et la perception de la lecture (énoncés 9,12).

On accorde une cote de 2 au niveau d'approbation le plus élevé, une cote 0 au niveau central et une cote négative de -2 au plus bas niveau d'approbation.

3.5.2 La mesure de la compréhension de la lecture

Deux instruments de mesure sont utilisés pour vérifier la variation de la compréhension en lecture. En premier lieu, nous vous présenterons l'analyse des maldonnes et par la suite, l'évaluation sommative de la lecture.

A. Analyse des maldonnes

L'instrument utilisé pour l'analyse des maldonnes est une adaptation de la procédure d'analyse issue des différentes recherches effectuées par K.S. Goodman (Chabot 1976). Il s'agit en fait d'une analyse qualitative de la lecture orale permettant d'évaluer les causes des maldonnes. Il faut tenir compte que lire suppose que le lecteur utilise sa connaissance de la langue et ses connaissances antérieures. Nous tenons compte également que la lecture est un processus dynamique mettant en relation le lecteur, le texte et le contexte. La variable évaluée est la compréhension en lecture. En comparant le prétest et le post-test des élèves, il est alors possible d'avoir un indice de la variation de la compréhension

des élèves en observant l'utilisation des indices grammaticaux et le pourcentage de la compréhension.

Pour ce faire, l'expérimentateur rencontre l'élève. Il lui demande alors de lire un texte à haute voix et de le résumer par la suite. Toutefois, cette procédure d'analyse est plus complexe. Elle se divise en sept étapes et nous apporterons des précisions pour chacune d'elles:

- . Choix et analyse des textes
- . Enregistrement de la lecture
- . Compte rendu de la lecture
- . Le marquage des maladroites
- . La codification des maladroites
- . Le calcul des relations
- . La feuille de profil.

Choix et analyse des textes

Le prétest en lecture orale "Comment vais-je meubler ma chambre?" provient de Giasson (1980) qui présente ce texte en vue de l'évaluation de la lecture orale d'élèves de quatrième année. C'est un texte à caractère narratif de 103 mots.

Le post-test en lecture orale "Conversation sur les rayons" provient de la série Image en mots (quatrième année). Selon l'éditeur, ce dernier est présenté aux

élèves de quatrième année lors de la quatrième étape. C'est un texte à caractère narratif de 237 mots. L'appendice C présente ces textes.

Enregistrement de la lecture

La cueillette des données se fait à l'aide d'enregistrements. L'élève, qui se présente à un local fermé avec l'expérimentateur, doit lire le texte à voix haute pendant que l'expérimentateur l'enregistre.

Compte rendu de la lecture

Lorsque l'élève a terminé de lire l'histoire, il résume dans ses mots ce qu'il vient de lire. L'expérimentateur n'interrompt pas l'élève. Par la suite, si des éléments importants de l'histoire sont omis, négligés ou traités de façon incomplète par l'élève, l'expérimentateur questionne alors l'élève. Ces questions ont pour but d'aider l'élève à se remémorer des éléments importants. Elle ne sont pas préparées d'avance et ne fournissent pas d'informations ou d'indices à l'élève. De plus, l'expérimentateur utilise les prononciations imprécises ou les mots altérés introduits par l'élève. Les quatre thèmes abordés lors du compte rendu en lecture sont

les suivants et leur valeur est inscrite entre parenthèse: le rappel des noms, caractéristiques ou des traits spécifiques (30 points), les événements (30 points), la trame (20 points) et le thème de l'histoire (20 points).

Le marquage des maldonnes

Le marquage des maldonnes consiste en la notation la plus précise et rigoureuse possible de toute altération entre le texte lu et le texte écrit. L'appendice D présente l'exemple d'un texte dont les maldonnes sont marquées.

Le système de marquage est basé sur cinq types de maldonnes: la substitution, l'omission, l'insertion, l'inversion et la répétition; il est constitué de symboles spécifiques à chacun des types de maldonnes.

La codification des maldonnes

La codification des maldonnes tient compte de l'aspect sémantique, syntaxique et grapho-phonétique de la lecture et s'effectue à l'aide d'une formule prévue à cette fin. L'appendice E présente l'exemple d'un texte dont les maldonnes sont codifiées.

L'aspect sémantique est l'élément central du processus. Chaque maldonne est alors analysée afin de déterminer l'influence de l'un ou l'autre des trois aspects ou niveaux de la lecture. L'examen de l'influence des aspects linguistiques permet de repérer les stratégies les plus efficaces.

Le calcul des relations

L'analyse de chacune des maldonnes complétée, il s'agit alors de regrouper les réponses en utilisant des patrons déjà établis. Cette étape permet de mieux connaître les stratégies de lecture utilisées par l'élève et de même que l'efficacité de ces stratégies.

Deux types de patrons sont utilisés: l'usage des indices grammaticaux et la compréhension. Le premier type, permet de mesurer l'utilisation adéquate des indices syntaxiques et sémantiques. La classification des maldonnes se fait alors sous quatre titres: adéquat, partiellement adéquat, inadéquat et surcorrection. Le second type de patron, permet de déterminer la perte de compréhension. S'il y a lieu, la classification des maldonnes se fait sous trois types: aucune perte, perte partielle et perte.

La feuille de profil

La feuille de profil est le compte rendu des forces et des faiblesses de l'élève présenté sous forme d'échelles graduées (graphiques) pour la mesure de la compréhension, de l'usage des indices grammaticaux, sonores et graphiques. Le résultat du compte rendu en lecture y est également inscrit.

L'appendice F présente une feuille de profil.

B. Évaluation sommative de la lecture.

Les résultats des évaluations sommatives présentées aux élèves des deux groupes à la fin de chaque étape scolaire servent à quantifier le niveau de performance en compréhension de lecture des élèves.

Il s'agit d'épreuves uniformes fournies par la Commission scolaire et utilisées par les deux enseignantes pour les quatre étapes de l'année scolaire en cours.

3.5.3 Documents complémentaires d'observation

Le journal de bord de l'élève est composé de questions ouvertes et fermées portant sur la compréhension de la stratégie en elle-même, sa gestion et son utilité et sur l'attitude de l'élève face à la lecture. Le journal de bord a pour but d'aider l'élève à réfléchir sur sa lecture, de le rendre conscient de l'utilisation des stratégies de compréhension en lecture et de ses progrès s'il y a lieu. A chaque jour de l'expérimentation, l'enseignante demande aux élèves de compléter leur journal de bord soit lors d'une activité de groupe ou individuellement à la maison.

Le journal de bord de l'enseignante est en quelque sorte une réflexion sur l'attitude des élèves face à la tâche, ses remarques quant aux stratégies de lecture enseignées et utilisées par les élèves ainsi que ses réflexions personnelles. L'enseignante complète quotidiennement son journal. L'appendice G présente un exemple du journal de bord de l'élève car l'analyse de l'enseignement donné ne fait pas partie de la question de la recherche.

3.6 Déroulement de l'étude

La présentation du projet de lecture auprès de l'enseignante du groupe expérimental et de ses élèves fait l'objet d'une première section suivie de la présentation du projet auprès des parents des élèves du groupe expérimental. Vient ensuite, la présen-tation du projet pour l'enseignante et les élèves du groupe contrôle et finalement, la description du déroulement de l'étude.

A. Présentation du projet auprès de l'enseignante du groupe expérimental

Dans un premier temps, l'expérimentation est présentée à l'enseignante du groupe expérimental. L'expérimentateur lui présente alors le matériel utilisé pour l'enseignement des stratégies de compréhension en lecture ainsi que les documents complémentaires d'observations.

Le tableau suivant présente l'ensemble des activités proposées aux élèves pour la durée de l'étude. Les processus de lecture, les stratégies enseignées ainsi que les exercices correspondants y sont représentés. Ces activités remplacent les activités prévues en lecture pour la durée de l'étude.

Tableau 6

Tableau général des activités

Microprocessus	1. Groupements de mots	EXERCICE D'INTÉGRATION # 1. Découper un texte # 2. Lecture répétée en écoutant un enregistrement. # 3. Lecture répétée supervisée avec l'aide d'un pair. # 4. Enregistrement de la lecture.
	2. Reconnaissance des mots	EXERCICE D'INTÉGRATION # 5. Regarder le mot # 6. Regarder autour du mot # 7. Outil informatisé
	3. Micro-sélection	EXERCICE D'INTÉGRATION # 8. Poser une question # 9. Juger la question posée # 10 Choisir la bonne question # 11 Sur quelle phrase porte la question # 12 Outil informatisé
Processus d'intégration	1. Référent	EXERCICE D'INTÉGRATION # 13 Remplacé par un pronom. pers. # 14 Remplacé par les autres référents # 15 Outil informatisé

Étant donné que les élèves visés font partie d'une classe régulière, il est intéressant de faire participer l'ensemble de la classe aux activités suggérées. Les lecteurs habiles pouvant être de bons vulgarisateurs lors des différentes étapes de l'enseignement explicite, la formation d'équipes composées d'un lecteur habile et d'un lecteur moins habile apparaît intéressante. Des recherches tendent à prouver que les élèves faibles en lecture bénéficient du support des pairs (Koskinen et Blum, 1986; Palincsar et Brown, 1986; Rosenshine et Meister, 1993).

B. Présentation du projet auprès des élèves du groupe expérimental

L'expérimentateur présente ensuite le projet aux élèves du groupe expérimental comme un projet de lecture visant à améliorer leur compréhension en lecture. Il leur explique qu'ils devront travailler en équipe et leur demande de former des équipes en respectant la condition suivante: chaque équipe doit être composée d'un élève habile en lecture associé avec un élève moins habile.

C. Présentation du projet auprès des parents du groupe expérimental

Dans un deuxième temps, l'expérimentateur est invité à une soirée d'information tenue pour les parents. Lors de cette soirée, il y a entre autres l'explication du projet de lecture. L'expérimentateur leur mentionne le déroulement du projet ainsi que les différentes stratégies enseignées.

D. Présentation du projet auprès de l'enseignante du groupe contrôle

L'expérimentateur rencontre l'enseignante du groupe contrôle au début de l'expérimentation. Lors de cette rencontre, les

élèves en difficulté sont ciblés en tenant compte des critères cités précédemment. Par la suite, elle soumet à l'expérimentateur les résultats des examens sommatifs des trois premières étapes de l'année scolaire en cours qui seront l'une des mesures de la compréhension en lecture.

E. Présentation du projet auprès des élèves du groupe contrôle

L'expérimentateur ne rencontre les élèves du groupe contrôle qu'au moment de l'enregistrement des élèves pour l'analyse des maladroites et lors de la passation du questionnaire d'attitude. En définitive, ce n'est que lors du prétest et du post-test que l'expérimentateur a un contact avec les élèves du groupe contrôle. L'enseignant régulier du groupe contrôle poursuit son enseignement sans y apporter aucune modification. Le temps alloué à l'enseignement de la lecture ainsi que les activités privilégiées en lecture ne sont pas disponibles.

L'expérimentation se déroule sur 45 jours d'école (avril à juin) à raison d'environ 30 minutes par jour sauf pour les périodes prévues au laboratoire d'informatique. Celles-ci sont au nombre de quatre à raison de 75 minutes chacune.

Les stratégies de lecture sont présentées aux élèves par l'expérimentateur. L'enseignante assiste à cette présentation

et poursuit les activités prévues pour les autres jours du cycle horaire. L'expérimentateur accorde une période de 60 minutes par cycle horaire de cinq jours d'école en ce qui a trait à l'enseignement des stratégies de compréhension en lecture. L'appendice H présente la séquence temporelle.

Une période de 2 heures 30 minutes pour l'enregistrement des élèves dans les deux groupes est allouée lors du prétest et du post-test.

3.7 Stratégies de lecture enseignées lors de cette recherche

Il apparaît important d'apporter des précisions sur les stratégies de compréhension en lecture enseignées dans le cadre de cette recherche. Ces quatre stratégies sont présentées dans l'ordre suivant: la stratégie des groupements de mots, la reconnaissance du mot, la microsélection et la connaissance de l'utilisation des référents. L'appendice I présente en détails les leçons données par l'expérimentateur lors des rencontres avec les élèves du groupe expérimental.

La stratégie des groupements de mots.

Cette stratégie consiste à regrouper des éléments signifiants

formant une sous-unité par l'utilisation des indices syntaxiques et sémantiques. Le lecteur utilise la ponctuation pour repérer les groupes sémantiques et les indices grammaticaux pour vérifier les liens entre les mots.

Cette stratégie permet au lecteur d'organiser efficacement l'information dans le but de saisir le sens de sa lecture et d'obtenir une lecture plus fluide.

L'activité essentielle à l'enseignement de cette habileté à segmenter ou à regrouper les mots est celle du découpage du texte. Par la suite, viennent celles de la lecture répétée en écoutant un enregistrement et de la lecture répétée supervisée par un pair.

La stratégie de la reconnaissance du mot

Cette stratégie consiste à saisir le sens d'un mot par l'utilisation du contexte et permet d'évaluer les connaissances du lecteur sur la morphologie, les acquis antérieurs sur le sens du mot ainsi que le degré d'apprentissage de la langue. L'enseignement de cette stratégie consiste à sensibiliser le lecteur à :

- . regarder le mot lui-même en utilisant la structure de celui-ci (affixe) et en vérifier sa connaissance c'est-à-dire ce qu'il sait déjà de sa définition

. regarder autour du mot en recherchant des indices dans la phrase ou dans l'expression où il se retrouve et par la suite, en rechercher des indices dans la partie du texte où il apparaît.

Cette stratégie permet au lecteur de tirer profit du contexte pour saisir le sens d'un mot nouveau.

L'activité essentielle à l'enseignement de cette habileté à reconnaître la signification d'un mot est celle de l'explication de la stratégie par l'expérimentateur. Par la suite, les élèves effectuent la démarche sous la supervision de l'enseignant. Les élèves appliquent la stratégie par équipe et périodiquement, ils ont l'occasion d'expliquer aux autres élèves de la classe comment ils ont combiné les indices pour découvrir le sens d'un mot nouveau.

La stratégie de la microsélection

Cette stratégie consiste à sélectionner les informations importantes contenues au niveau de la phrase. L'enseignement de cette stratégie permet de sensibiliser le lecteur à ne garder en mémoire que les informations essentielles et importantes de la phrase en libérant ainsi la mémoire à court terme des données inutiles.

L'activité essentielle à l'enseignement de cette stratégie est celle de la présentation de la stratégie par l'expérimentateur. Par la suite, viennent des activités d'intégration qui amènent les élèves à :

- . poser une question sur les éléments importants de la phrase,
- . juger de la question posée,
- . choisir parmi deux questions, celle qui est le plus en relation avec la phrase,
- . trouver dans un texte, la phrase sur laquelle porte la question.

La connaissance de l'utilisation des référents

Cette stratégie vise à identifier ce qu'un mot ou un groupe de mots remplace. Le lecteur parvient donc à reconnaître et à comprendre les liens entre les référents et les mots qu'ils remplacent.

Pour le lecteur, l'incapacité à identifier et à comprendre les liens entre les référents et les mots qu'ils remplacent nuit considérablement à sa compréhension. De plus, les référents sont omniprésents dans tous les textes.

L'activité essentielle à l'enseignement de cette stratégie est celle de la présentation de la stratégie par l'expérimentateur. Par la suite, des leçons sur différents référents sont présentées aux élèves. L'ordre de présentation est le suivant :

nom remplacé par un pronom personnel, par un pronom possessif, par un pronom démonstratif ou un adverbe de lieu et finalement la revue de tous les pronoms enseignés.

Le chapitre suivant présente les résultats des sujets aux instruments de mesure concernant l'attitude de l'élève face à la lecture ainsi que leur compréhension en lecture.

CHAPITRE IV

Présentation des résultats

CHAPITRE IV

Présentation des résultats

Ce chapitre présente les résultats des sujets recueillis grâce aux différents instruments de mesure utilisés pour vérifier l'impact des activités d'enseignement explicite des stratégies de compréhension en lecture sur l'attitude et la compréhension en lecture. Les résultats du questionnaire d'attitude font l'objet de la première partie de ce chapitre. Suivent ensuite les résultats de l'analyse des maladroites et des évaluations sommatives. Ces deux derniers instruments de mesure servent à en vérifier l'impact sur la compréhension en lecture des élèves. Le nombre de sujets étant limité dans le cadre de cette recherche, il apparaît inapproprié de procéder à des analyses statistiques. Une analyse qualitative en commentant les résultats en relation avec les éléments du cadre de référence est présentée.

4.1 Les résultats concernant l'attitude de l'élève face à la lecture

Cette section présente les résultats au questionnaire d'attitude et se divise en deux parties: premièrement, les résultats au prétest et au post-test de même que la variation entre ces deux tests pour l'ensemble du questionnaire d'attitude des groupes contrôle et expérimental, ensuite les résultats en tenant compte des différents aspects dont traitait le questionnaire. Les tableaux présentent les sujets, le numéro de la question correspondant au questionnaire d'attitude, la cote allouée lors du prétest et du post-test ainsi que la variation entre ces deux mesures pour les groupes contrôle et expérimental.

La seconde partie constitue la synthèse de ces résultats en tenant compte de la variation entre le prétest et le post-test selon les quatre aspects traités dans le questionnaire et la variation pour l'ensemble du questionnaire et ce, pour chacun des sujets des deux groupes. L'instrument de mesure utilisé se présente sous la forme d'un questionnaire de type Likert comprenant douze questions dotées d'une échelle à cinq points. La cote 2 est accordée au niveau d'approbation le plus élevé, la cote 0 au niveau central et la cote -2 au niveau le plus bas d'approbation.

Résultats pour l'ensemble du questionnaire

Le tableau suivant présente les résultats pour l'ensemble du questionnaire d'attitude pour les cinq sujets du groupe contrôle.

Tableau 7

Résultats de l'ensemble du questionnaire d'attitude pour le groupe contrôle

Q U E S T I O N #	SUJET 1			SUJET 2			SUJET 3			SUJET 4			SUJET 5		
	P R E T E S T	P O S T - T E S T	V A R I A T I O N	P R E T E S T	P O S T - T E S T	V A R I A T I O N	P R E T E S T	P O S T - T E S T	V A R I A T I O N	P R E T E S T	P O S T - T E S T	V A R I A T I O N	P R E T E S T	P O S T - T E S T	V A R I A T I O N
1	1	0	-1	1	1	0	1	0	-1	-1	1	2	2	2	0
2	0	-1	-1	2	2	0	0	0	0	2	2	0	1	0	-1
3	0	-1	-1	2	0	-2	-1	0	1	1	1	0	-2	-1	1
4	-2	-2	0	1	0	-1	-2	-1	1	1	0	-1	0	2	2
5	-1	-1	0	2	1	-1	0	1	1	0	0	0	0	2	2
6	2	0	-2	2	-1	-3	1	0	-1	1	1	0	-1	-1	0
7	-2	1	3	1	1	0	-2	0	2	-1	0	1	-2	0	2
8	-1	-2	-1	1	0	-1	-2	0	2	1	2	1	0	-1	-1
9	1	1	0	0	2	2	0	-1	-1	1	2	1	2	1	-1
10	1	-1	-2	2	1	-1	-2	0	2	-1	2	3	0	1	1
11	1	-2	-3	1	2	1	-1	0	1	1	0	-1	-2	0	2
12	-1	0	1	2	2	0	1	0	-1	2	2	0	0	-2	-2
			-7			-6			6			6			5
Moyenne des sujets: ,8															

Ce tableau montre que deux des sujets (sujets 3 et 4) présentent une augmentation de 6 points, le sujet 5, une

Ce tableau montre que 6 des sujets présentent une augmentation de l'attitude allant de 3 à 19 points (sujet 1, 3 points; sujet 2, 5 points; sujet 4, 10 points; sujet 5, 11 points; sujet 6, 13 points; sujet 7, 19 points) alors que le sujet 3 présente une diminution de 1 point. Le tableau présente également la variation moyenne entre le prétest et le post-test du groupe expérimental qui est de 8.6.

Résultats relatifs aux différents aspects traités dans le questionnaire

Il apparaît intéressant d'examiner les quatre aspects traités dans le questionnaire d'attitude administré en prétest et en post-test ainsi que la variation entre ces deux mesures. Les tableaux suivants présentent ces aspects en commençant par l'aspect traitant la perception qu'a le sujet de sa lecture face à lui et aux autres suivi de son attitude face à la lecture comme distraction à la maison ou à l'école. Viennent ensuite l'attitude du sujet face à la lecture à travers les activités scolaires et finalement, la perception du lecteur face à sa lecture.

Le tableau suivant présente les résultats de la partie du questionnaire traitant de la perception qu'a le sujet de sa lecture face à lui et aux autres pour le groupe contrôle.

Tableau 9

Résultats du questionnaire d'attitude traitant de la perception qu'a le sujet de sa lecture face à lui et aux autres pour le groupe contrôle

Q U E S T I O N #	SUJET 1			SUJET 2			SUJET 3			SUJET 4			SUJET 5		
	P R E T E S T	P O S T - T E S T	V A R I A T I O N	P R E T E S T	P O S T - T E S T	V A R I A T I O N	P R E T E S T	P O S T - T E S T	V A R I A T I O N	P R E T E S T	P O S T - T E S T	V A R I A T I O N	P R E T E S T	P O S T - T E S T	V A R I A T I O N
4	-2	-2	0	1	0	-1	-2	-1	1	1	0	-1	0	2	2
5	-1	-1	0	2	1	-1	0	1	1	0	0	0	0	2	2
8	-1	-2	-1	1	0	-1	-2	0	2	1	2	1	0	-1	-1
10	1	-1	-2	2	1	-1	-2	0	2	-1	2	3	0	1	1
11	1	-2	-3	1	2	1	-1	0	1	1	0	-1	-2	0	2
			-6			-3			7			2			6

Ce tableau montre que 3 des 5 sujets ont amélioré leur perception de la lecture allant de 2, 6 et 7 points. Les sujets 1 et 2 ont par ailleurs regressé de 6 et 3 points respectivement.

Le tableau suivant présente la perception qu'a le sujet de sa lecture face à lui et aux autres pour le groupe expérimental.

Tableau 10

Résultats du questionnaire d'attitude traitant de la perception qu'a le sujet de sa lecture face à lui et aux autres pour le groupe expérimental

	SUJET 1			SUJET 2			SUJET 3			SUJET 4			SUJET 5			SUJET 6			SUJET 7		
Q U E S T I O N #	P R E S T I T U T I O N	P O S T E R I O R I T U T I O N	V A L E U R	P R E S T I T U T I O N	P O S T E R I O R I T U T I O N	V A L E U R	P R E S T I T U T I O N	P O S T E R I O R I T U T I O N	V A L E U R	P R E S T I T U T I O N	P O S T E R I O R I T U T I O N	V A L E U R	P R E S T I T U T I O N	P O S T E R I O R I T U T I O N	V A L E U R	P R E S T I T U T I O N	P O S T E R I O R I T U T I O N	V A L E U R	P R E S T I T U T I O N	P O S T E R I O R I T U T I O N	V A L E U R
4	0	0	0	1	0	-1	0	1	1	-2	0	2	0	1	1	1	2	1	-2	1	3
5	1	0	-1	1	1	0	0	1	1	-1	1	2	1	2	1	1	2	1	1	1	0
8	1	1	0	-1	-1	0	-1	0	1	1	1	0	0	2	2	-1	2	3	-2	2	4
10	-2	-2	0	-1	1	2	1	1	0	2	0	-2	1	2	1	1	2	1	-1	1	2
11	1	0	-1	0	0	0	0	1	1	-1	1	2	2	2	0	-	2	2	-1	1	2
			-2			1			4			4			5			8			11

Ce tableau montre que le sujet 1 présente une diminution de 2 points de la perception de sa lecture face à lui et aux autres tandis que les autres sujets présentent une augmentation de allant de 1 à 11 points (sujet 2, 1 point; sujet 3, 4 points; sujet 4, 4 points; sujet 5, 5 points; sujet 6, 8 points; sujet 7, 11 points).

Le tableau suivant présente les résultats de la partie du questionnaire d'attitude administré en prétest et en post-test traitant de l'attitude qu'a le sujet face à la lecture comme distraction à la maison ou à l'école pour le groupe contrôle.

Tableau 11

Résultats du questionnaire d'attitude traitant de la perception qu'a le sujet de la lecture comme distraction à la maison ou à l'école pour le groupe contrôle

	SUJET 1			SUJET 2			SUJET 3			SUJET 4			SUJET 5		
Q U E S T I O N #	P R E T E S T	P O S T - T E S T	V A R I A T I O N	P R E T E S T	P O S T - T E S T	V A R I A T I O N	P R E T E S T	P O S T - T E S T	V A R I A T I O N	P R E T E S T	P O S T - T E S T	V A R I A T I O N	P R E T E S T	P O S T - T E S T	V A R I A T I O N
1	1	0	-1	1	1	0	1	0	-1	-1	1	2	2	2	0
2	0	-1	-1	2	2	0	0	0	0	2	2	0	1	0	-1
3	0	-1	-1	2	0	-2	-1	0	1	1	1	0	-2	-1	1
			-3			-2			0			2			0

Ce tableau montre que les sujets 3 et 4 ne présentent aucune variation tandis que le sujet 4 démontre une augmentation de deux points. Le sujet 1 démontre une régression de 3 points.

Le tableau suivant présente les résultats de la partie du questionnaire d'attitude traitant de l'attitude du sujet face à la lecture comme distraction à la maison ou à l'école pour le groupe expérimental.

Tableau 12

Résultats du questionnaire d'attitude traitant de la perception qu'a le sujet de la lecture comme distraction à la maison ou à l'école pour le groupe expérimental

	SUJET 1			SUJET 2			SUJET 3			SUJET 4			SUJET 5			SUJET 6			SUJET 7		
Q U E S T I O N #	P R E S T I T U T I O N	P R E S T I T U T I O N	V A R I A T I O N	P R E S T I T U T I O N	P R E S T I T U T I O N	V A R I A T I O N	P R E S T I T U T I O N	P R E S T I T U T I O N	V A R I A T I O N	P R E S T I T U T I O N	P R E S T I T U T I O N	V A R I A T I O N	P R E S T I T U T I O N	P R E S T I T U T I O N	V A R I A T I O N	P R E S T I T U T I O N	P R E S T I T U T I O N	V A R I A T I O N	P R E S T I T U T I O N	P R E S T I T U T I O N	V A R I A T I O N
1	2	2	0	0	0	0	1	0	-1	1	1	0	2	2	0	2	1	-1	1	2	1
2	1	1	0	1	2	1	1	1	0	1	1	0	2	2	0	2	2	0	2	2	0
3	1	1	0	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	2	2	2	2	0	0	2	2
			0			2			-1			0			2			-1			3

Ce tableau montre que les sujets 1 et 4 ne présentent aucune variation, les sujets 2 et 5 présentent une augmentation de 2 points, le sujet 7 une augmentation de 3 points tandis que les sujets 3 et 6, une diminution de 1 point.

Le tableau suivant présente les résultats du questionnaire d'attitude administré en prétest et en post-test traitant de l'attitude qu'a le sujet face à la lecture à travers les activités scolaires pour le groupe contrôle.

Tableau 13

Résultats du questionnaire d'attitude traitant de l'attitude qu'a le sujet de la lecture à travers les activités scolaires pour le groupe contrôle

	SUJET 1			SUJET 2			SUJET 3			SUJET 4			SUJET 5		
Q U E S T I O N #	P R E T E S T	P O S T - T E S T	V A R I A T I O N	P R E T E S T	P O S T - T E S T	V A R I A T I O N	P R E T E S T	P O S T - T E S T	V A R I A T I O N	P R E T E S T	P O S T - T E S T	V A R I A T I O N	P R E T E S T	P O S T - T E S T	V A R I A T I O N
6	2	0	-2	2	-1	-3	1	0	-1	1	1	0	-1	-1	0
7	-2	1	3	1	1	0	-2	0	2	-1	0	1	-2	0	2
			1			-3			1			1			2

Le tableau montre que les sujets 1, 3 et 4 présentent une augmentation de 1 point, le sujet 4 une augmentation de 2 points tandis que le sujet 2, une diminution de 3 points.

Le tableau suivant présente la partie des résultats du questionnaire d'attitude administré en prétest et en post-test traitant de l'attitude qu'a le sujet face à la lecture à travers les activités scolaires.

Tableau 14

Résultats du questionnaire d'attitude traitant l'attitude qu'a le sujet de la lecture à travers les activités scolaires pour le groupe expérimental

	SUJET 1			SUJET 2			SUJET 3			SUJET 4			SUJET 5			SUJET 6			SUJET 7		
Q U E S T I O N #	P R E S T E S T I O N	P O S T E S T I O N	V A R I A T I O N	P R E S T E S T I O N	P O S T E S T I O N	V A R I A T I O N	P R E S T E S T I O N	P O S T E S T I O N	V A R I A T I O N	P R E S T E S T I O N	P O S T E S T I O N	V A R I A T I O N	P R E S T E S T I O N	P O S T E S T I O N	V A R I A T I O N	P R E S T E S T I O N	P O S T E S T I O N	V A R I A T I O N	P R E S T E S T I O N	P O S T E S T I O N	V A R I A T I O N
6	-1	1	2	-1	0	1	0	0	0	2	2	0	1	2	1	0	1	1	0	0	0
7	2	1	-1	0	-1	-1	1	-2	-3	-2	1	3	2	2	0	-1	2	3	1	1	0
			1			0			-3			3			1			4			0

Le tableau montre que les sujets 2 et 7 ne présentent aucune variation tandis que les sujets 1 et 5 démontrent une augmentation de 1 point et le sujet 6 une augmentation de 4 points. Le sujet 3 démontre une régression de 3 points.

Le tableau suivant présente la partie des résultats du questionnaire d'attitude administré en prétest et en post-test traitant de la perception qu'a le sujet face à sa lecture pour le groupe contrôle.

Tableau 15

Résultats du questionnaire d'attitude traitant de la perception qu'a le sujet de sa lecture pour le groupe contrôle

Q U E S T I O N #	SUJET 1			SUJET 2			SUJET 3			SUJET 4			SUJET 5		
	P R E T E S T	P O S T - T E S T	V A R I A T I O N	P R E T E S T	P O S T - T E S T	V A R I A T I O N	P R E T E S T	P O S T - T E S T	V A R I A T I O N	P R E T E S T	P O S T - T E S T	V A R I A T I O N	P R E T E S T	P O S T - T E S T	V A R I A T I O N
9	1	1	0	0	2	2	0	-1	-1	1	2	1	2	1	-1
12	-1	0	1	2	2	0	1	0	-1	2	2	0	0	-2	-2
			1			2			-2			1			-3

Ce tableau montre que les sujets 1, 2 et 4 présentent une augmentation respectivement de 1, 2 et de 1 points. Les sujets 3 et 5 démontrent une diminution de 2 et 3 points.

Le tableau suivant présente la partie des résultats du questionnaire d'attitude administré en prétest et en post-test traitant de la perception qu'a le sujet face à sa lecture pour le groupe expérimental.

Tableau 16

Résultats du questionnaire d'attitude traitant de la perception qu'a le sujet de sa lecture pour le groupe expérimental

	SUJET 1			SUJET 2			SUJET 3			SUJET 4			SUJET 5			SUJET 6			SUJET 7		
Q U E S T I O N #	P E S T I S T E N T	P O S T E N T	V A R I A T I O N	P E S T I S T E N T	P O S T E N T	V A R I A T I O N	P E S T I S T E N T	P O S T E N T	V A R I A T I O N	P E S T I S T E N T	P O S T E N T	V A R I A T I O N	P E S T I S T E N T	P O S T E N T	V A R I A T I O N	P E S T I S T E N T	P O S T E N T	V A R I A T I O N	P E S T I S T E N T	P O S T E N T	V A R I A T I O N
9	1	1	0	1	1	0	1	0	-1	0	2	2	1	2	1	0	2	2	-2	1	3
12	-2	2	4	0	2	2	2	2	0	1	2	1	0	2	2	2	2	0	0	2	2
			4			2			-1			3			3			2			5

Le tableau montre que les sujets 1, 2, 4, 5, 6 et 7 présentent des augmentations de 4, 2, 3, 3, 2 et 5 points respectivement tandis que le sujet 3 présente une diminution de 1 point.

Synthèse des résultats du questionnaire d'attitude.

Cette section présente les résultats du questionnaire d'attitude en tenant compte de la variation de l'attitude des

sujets lors du prétest et du post-test. Les quatre aspects traités dans l'instrument de mesure seront indiqués ainsi que la variation globale de l'ensemble du questionnaire. Les cinq résultats des cinq sujets du groupe contrôle sont d'abord présentés; suivent ensuite les résultats des sept sujets du groupe expérimental selon le même schéma de présentation.

Le tableau suivant présente les résultats de l'instrument de mesure vérifiant l'impact de l'enseignement explicite des stratégies de compréhension en lecture sur l'attitude des élèves face à la lecture.

Tableau 17

Résultats du questionnaire d'attitude selon les quatre aspects traités pour les sujets du groupe contrôle.

S U J E T	Perception du sujet face à lui et aux autres	La lecture comme distraction	La lecture à travers les activités scolaires	La perception de sa lecture	Attitude globale
1	-6	-3	1	1	- 7
2	-3	-2	-3	2	- 6
3	7	0	1	-2	6
4	2	2	1	1	6
5	6	0	2	-3	5

Variation moyenne du groupe: ,8

Le tableau montre que le sujet 1 a une attitude négative dans deux des quatre aspects traités. Le sujet 2 présente une attitude positive que dans la partie du questionnaire traitant de la perception de sa lecture. Les sujets 1 et 2 sont les seuls du groupe contrôle à démontrer une attitude négative face à l'ensemble du questionnaire. Les sujets 3 et 5 présentent une diminution au niveau de la perception de leur lecture tandis qu'aux autres aspects traités, ils présentent une augmentation sauf pour l'item concernant la lecture comme distraction à l'école ou à la maison pour lequel il n'y a aucune variation au niveau de leur attitude. Toutefois, au niveau de l'ensemble du questionnaire, ils présentent une augmentation au niveau de leur attitude face à la lecture. Quant au sujet 4, il est le seul du groupe contrôle à présenter une augmentation d'attitude dans tous les aspects traités dans le questionnaire.

Au niveau de l'ensemble des sujets du groupe contrôle, on constate une moyenne de variation d'attitude de 0,8 .

Le tableau suivant présente les résultats du questionnaire d'attitude en tenant compte des quatre aspects traités dans le questionnaire et la variation globale entre le prétest et le post-test pour les sept sujets du groupe expérimental.

Tableau 18

Résultats du questionnaire d'attitude selon les quatre aspects traités pour les sujets du groupe expérimental

S U J E T	Perception du sujet face à lui et aux autres	La lecture comme distraction	La lecture à travers les activités scolaires	La perception de sa lecture	Attitude globale
1	-2	0	1	4	3
2	1	2	0	2	5
3	4	-1	-3	-1	- 1
4	4	0	3	3	10
5	5	2	1	3	11
6	8	-1	4	2	13
7	11	3	0	5	19
Variation moyenne du groupe: 8,6					

Le tableau montre que le sujet 1 présente une diminution au niveau de la perception de sa lecture face à lui et aux autres. C'est d'ailleurs le seul sujet présentant une diminution à ce niveau. Pour l'ensemble des autres aspects traités, outre, la lecture comme distraction à l'école et à la maison, le sujet 1 présente une attitude plus positive. Les sujets 2, 4, 5, et

7 présentent en général une attitude plus positive. Pour la catégorie lecture à travers les activités scolaires, les sujets 2 et 7 présentent aucune variation d'attitude. Le sujet 4 démontre aucune variation d'attitude pour la catégorie lecture comme distraction à l'école et à la maison. Quant au sujet 3, il présente une attitude plus positive au niveau de la perception de sa lecture face à lui et aux autres. Pour les autres domaines, il présente une attitude négative. Au niveau de la cote globale, il présente également une note négative.

Pour l'ensemble des sujets du groupe expérimental, on constate une moyenne de variation d'attitude positive de 8,6.

4.2 Les résultats concernant la compréhension en lecture des élèves.

Cette section présente les résultats obtenus aux deux instruments de mesure servant à vérifier l'impact des activités d'enseignement explicite de stratégies de compréhension en lecture sur la compréhension des élèves. La première section présente les résultats de l'analyse des maldonnes et la seconde, les résultats des évaluations sommatives des quatre étapes de l'année scolaire pendant laquelle s'est déroulée l'étude.

Présentation des résultats de l'analyse des maldonnes

Les tableaux présentent pour chacun des deux groupes les résultats de la section patron de compréhension ainsi que le compte rendu de la lecture pour le prétest et le post-test.

La section patron de compréhension indique le pourcentage de perte de compréhension en rapport avec les maldonnes que l'élève a faites en lisant les textes selon trois degrés de perte de compréhension soit: *aucune perte*, *perte partielle* et *perte totale* de compréhension.

Le tableau suivant présente les résultats de l'analyse des maldonnes pour les cinq sujets du groupe contrôle.

Tableau 19

Résultats de l'analyse des maldonnes pour les sujets du groupe contrôle

PATRON DE COMPRÉHENSION							COMPTE - RENDU	
S U J E T	Prétest			Post-test			P r é t e s t %	P o s t - t e s t %
	Aucune perte %	Perte partielle %	Perte totale %	Aucune perte %	Perte partielle %	Perte totale %		
1	50	10	40	46	27	27	50	10
2	38.5	23	38.5	40	25	35	55	30
3	33	25	42	82	9	9	65	40
4	86	0	14	46	8	46	65	20
5	82	0	18	47	20	33	60	35

L'examen de la section *aucune perte* de compréhension met en évidence que les sujets 1, 4 et 5 démontrent une baisse de compréhension. Les sujets 4 et 5 présentent quant à eux une baisse considérable. Alors qu'au prétest, ils présentaient un pourcentage de 86% et de 82%, ils obtiennent au post-test un pourcentage de 46% et de 47%. Le sujet 1 montre une diminution de 4%. Les sujets 2 et 3 présentent une augmentation dans

cette section. Le sujet 3 augmente considérablement sa compréhension allant de 33% à 82% tandis que le sujet 2 présente une augmentation de 1,5%.

L'examen de la section *perte partielle* de compréhension met en évidence que le pourcentage des sujets 1, 4 et 5 augmente. D'une perte partielle de compréhension nulle au départ, les sujets 4 et 5 présentent un pourcentage de 8% et de 20% lors du post-test. Le sujet 1 augmente également sa perte de compréhension partielle en passant de 10 % à 27%. Quant au sujet 2, on remarque qu'il se maintient avec un écart de 2% entre les deux mesures. Le sujet 3 quant à lui présente une diminution de perte partielle allant de 25% au prétest à 9% au post-test.

L'analyse de la section *perte totale* de compréhension montre que l'écart entre les deux mesures pour les sujets 4 et 5 augmente. Se situant à 14% et à 18% au prétest, ils augmentent la perte totale de compréhension à 46% et 33%. Les sujets 1, 2 et 3 démontrent une diminution de perte totale de compréhension passant de 40% à 27% pour le sujet 1, de 38,5% à 35% pour le sujet 2 et de 42% à 9% pour le sujet 3.

Le compte rendu de la lecture montre que tous les sujets présentent une baisse de pourcentage à ce niveau. Le sujet 1 pas-

se de 50% à 10%; le sujet 2, de 55% à 30%; le sujet 3, de 65% à 40%; le sujet 4, de 65% à 20% et le sujet 5, de 60% à 35%.

Le tableau suivant présente les résultats de l'analyse des maldonnes pour les sept sujets du groupe expérimental.

Tableau 20

Résultats de l'analyse des maldonnes pour les sujets du groupe expérimental

PATRON DE COMPRÉHENSION							COMPTE - RENDU	
S U J E T	Prétest			Post-test			P r é t e s t %	P o s t - t e s t %
	Aucune perte %	Perte partielle %	Perte totale %	Aucune perte %	Perte partielle %	Perte totale %		
1	77	15	8	56	22	22	65	65
2	75	0	25	67	11	22	30	30
3	78	0	22	86	14	0	45	35
4	41	35	24	62.5	25	12.5	60	50
5	67	16.5	16.5	40	40	20	35	50
6	75	0	25	20	40	40	55	50
7	72	6	22	80	8	12	55	55

Pour la section *aucune perte* de compréhension les sujets 1, 2, 5, et 6 démontrent une diminution de la compréhension. Se situant lors du prétest à 77%, 76%, 75% et 72%, il se situent

au post-test à 56%, 67%, 40% et 20%. Les sujets 3, 4 et 7 présentent une augmentation dans cette partie. Se situant lors du prétest à 78%, 41% et 72% , ils se situent à 86%, 62,5% et 80% lors du post-test.

La partie *perte partielle* de compréhension montre que le pourcentage de tous les sujets sauf le sujet numéro 4 augmente. D'une perte partielle de compréhension nulle au départ, les sujets 2, 3 et 6 présentent un pourcentage de 11%, de 14% et de 40% lors du post-test. Les sujets 1 et 5 présentent un pourcentage de 15% et de 16,5% lors du prétest et de 22% et 40% lors du post-test. Quand au sujet 4, ce dernier se situant au prétest à 35% de perte partielle de compréhension, il présente un pourcentage de 25% au post-test.

La partie *perte totale* de compréhension montre que l'écart entre le prétest et le post-test pour les sujets 1, 5 et 6 a augmenté. Se situant à 8%, 16,5% et 25% lors du prétest, ils se situent à 22%, 20% et 40% lors du post-test. Les sujets 2, 3, 4 et 7 présentent une diminution de la perte totale de compréhension. Se situant au départ à 25%, 22%, 24% et 22% lors du prétest, ils se situent au post-test à 22%, 0%, 12,5% et 12%.

Le **compte rendu** de la lecture montre que 3 sujets se maintiennent soit les sujets 1 (65%), 2, (30%) et 7 (55%). Le sujet 5 augmente allant de 35% à 50% tandis que les sujets 3, 4 et 6 diminuent leur note passant de 45% à 35%, de 60% à 50% et de 55% à 50%.

Synthèse des résultats de l'analyse des maldonnes.

La synthèse des résultats de l'analyse des maldonnes tient compte de la variation entre les prétest et post-test pour les sections patron de compréhension et compte rendu de la lecture. Le nombre négatif représente un écart négatif entre le post-test et le prétest tandis que le nombre positif représente un écart positif entre les deux tests. La même procédure est utilisée autant pour le groupe contrôle qu'expérimental.

Une variation positive dans la section *aucune perte* de compréhension et dans le **compte rendu** de la lecture équivaut à une amélioration de la compréhension en lecture. Le sujet présente donc une meilleure compréhension de la lecture étant donné que les maldonnes commises lors de sa lecture altéreraient moins le sens du texte et qu'il est en mesure de donner plus d'informations sur le texte lu. Une augmentation dans les sections *perte partielle et perte totale* de compréhension

équivalent à une diminution de la compréhension.

Le tableau suivant présente la synthèse de l'analyse des maldonnes pour les cinq sujets du groupe contrôle. L'écart entre les deux mesures quant aux deux sections soit patron de compréhension et compte rendu de la lecture est présenté pour chacun des sujets. La moyenne de l'ensemble des sujets pour les deux sections est représentée également.

Tableau 21

Synthèse de l'analyse des maldonnes pour les cinq sujets du groupe contrôle.

PATRON DE COMPRÉHENSION				COMPTE RENDU DE LA LECTURE
S U J E T	Variation entre le prétest et le post-test			Variation en le prétest et le post-test
	Aucune perte %	Perte partielle %	Perte totale %	
1	- 4	17	13	- 40
2	1,5	2	- 3,5	- 25
3	49	- 14	- 33	- 25
4	- 40	8	32	- 45
5	- 35	20	15	- 25
M	- 5,7	6,6	4,7	- 32

Le tableau montre qu'il n'y a aucun élève présentant un écart positif dans la section *aucune perte* de compréhension et au niveau du *compte rendu* de la lecture. Tous les sujets présen-

tent un compte rendu négatif.

Les sujets 1, 4 et 5 présentent une diminution de la compréhension dans toutes les sections de l'instrument de mesure. Le sujet 2 présente une augmentation de compréhension dans la partie *aucune perte* et dans la partie *perte totale* de compréhension. Le sujet 3 présente une augmentation de compréhension dans toutes les sections sauf celle du *compte rendu* de la lecture.

Le tableau présente également la variation moyenne entre le prétest et le post-test au niveau du patron de compréhension et du compte rendu de la lecture pour le groupe contrôle. En ce qui a trait au pourcentage de la section *aucune perte* de compréhension, la variation est de -5,7%; la section *perte partielle*, 6,6%; la section *perte totale*, 4,7%. En ce qui a trait au *compte rendu*, la variation est de -32%.

Le tableau suivant présente la synthèse de l'analyse des maldonnes pour les sept sujets du groupe expérimental. L'écart entre les deux mesures quant aux deux sections, soit patron de compréhension et compte rendu de la lecture, est présenté pour chacun des sujets de même que la moyenne pour l'ensemble des sujets.

Tableau 22

Synthèse de l'analyse des maldonnes pour les sept sujets du groupe expérimental.

PATRON DE COMPRÉHENSION				COMPTE RENDU DE LA LECTURE
S U J E T	Variation entre le prétest et le post-test			Variation en le prétest et le post-test
	Aucune perte %	Perte partielle %	Perte totale %	
1	- 21	7	14	0
2	- 8	11	- 3	0
3	8	14	- 22	- 10
4	21,5	- 10	- 11,5	- 10
5	- 27	23,5	3,5	15
6	- 55	40	15	- 5
7	8	2	- 10	0
M	- 10,5	12,5	- 2	- 1,43

Le tableau montre que le sujet 1 présente une diminution de compréhension dans toutes les sections de l'instrument de mesure sauf pour le **compte rendu** auquel on ne remarque aucune

variation. Le sujet 2 présente une diminution de compréhension dans deux sections du test soit *aucune perte et perte partielle* de compréhension. Il démontre une augmentation de la compréhension dans la section *perte totale*. Quant au compte rendu, il n'y a aucune variation. Le sujet 3 présente une augmentation de compréhension dans les sections *aucune perte et perte totale* de compréhension tandis que nous constatons une diminution de compréhension dans les sections *perte partielle* et le *compte rendu* de la lecture. Le sujet 4 présente une augmentation de compréhension dans toutes les parties sauf pour le *compte rendu* de la lecture. A l'inverse du sujet 4, le sujet 5 présente une diminution de la compréhension dans toutes les sections sauf pour la partie du *compte rendu* en lecture où il présente une augmentation de la compréhension. Le sujet 6 présente une diminution de la compréhension dans toutes les sections. Quant au sujet 7, il présente une augmentation de la compréhension dans deux sections du test soit *aucune perte et perte totale* de la compréhension, une diminution de compréhension dans la partie *perte partielle* et aucune variation dans le *compte rendu* de la lecture.

Le tableau présente également la variation moyenne entre le prétest et le post-test au niveau du patron de compréhension et du compte rendu de la lecture pour le groupe expérimental. En ce qui a trait au pourcentage de la section *aucune perte* de

compréhension, la variation est de 10,5%; la section *perte partielle*, 12,5%; la section *perte totale*, -2%. En ce qui a trait au *compte rendu*, la variation est de 1,43%.

Les résultats aux quatre évaluations sommatives

Les évaluations sommatives présentées à la fin des quatre étapes de l'année scolaire ont servi d'instruments de mesure pour vérifier l'impact des activités d'enseignement explicite des stratégies de compréhension en lecture sur la compréhension des élèves en difficulté. Cette section présente les résultats des trois premières étapes de l'année scolaire exprimés en pourcentage. La moyenne de ces trois étapes est comparée avec l'évaluation du mois de juin. Les trois premières mesures servent de prétest et la dernière mesure de post-test.

La moyenne pour l'ensemble des sujets est présentée également et ce, pour les quatre évaluations sommatives de même que la variation moyenne des sujets entre les prétests et le post-test.

Les tableaux suivants représentent les résultats pour le groupe contrôle et un autre pour le groupe expérimental.

Tableau 23

Résultats des évaluations sommatives servant de prétest et de post-test pour les cinq sujets du groupe contrôle.

SUJET	NOVEMBRE	JANVIER	AVRIL	MOYENNE DES TROIS ÉVALUATIONS	JUIN	VARIATION
1	74	47	54	58,3	59	0,7
2	66	75	68	69,7	69	- 0,7
3	61	57	90	69,3	79	9,7
4	67	44	59	56,7	64	7,3
5	54	46	40	46,7	63	16,3
M	64,4	53,8	62,2	60,1	66,8	6,7

Ce tableau montre que le sujet 1 présente une augmentation de 0,7% lors de l'épreuve de juin comparativement à la moyenne des trois premières mesures. Le sujet 2 présente une diminution de 0,7% en juin. Les sujets 3, 4 et 5 présentent des augmentations de 9,7% , 7,3% et 16,3% respectivement.

Ce tableau montre aussi la moyenne du groupe contrôle pour les quatre évaluations sommatives ainsi que la variation entre les prétests et le post-test. Pour novembre, la moyenne est de 64,4%; janvier, 53,8%; avril, 62,2%. La moyenne du groupe pour l'ensemble des prétests est de 60,1%; le post-test, 66,8%. La variation moyenne entre le prétest et le post-test est de 6,7%

Le tableau suivant présente les résultats des épreuves sommatives présentées aux sujets du groupe expérimental pour l'ensemble de l'année scolaire.

Tableau 24

Résultats des évaluations sommatives servant de prétest et de post-test pour les sept sujets du groupe expérimental

SUJET	NOVEMBRE	JANVIER	AVRIL	MOYENNE DES TROIS ÉVALUATIONS	JUIN	VARIATION
1	83	53	69	68,3	79	10,7
2	69	69	71	69,7	90	20,3
3	37	34	46	39	33	- 6
4	60	60	60	60	51	- 9
5	44	32	60	45,3	68	22,7
6	60	67	61	62,7	79	16,3
7	69	47	57	57,7	57	- 0,7
M	60,3	51,7	60,1	57,5	65,3	7,8

Le tableau montre que les sujets 1, 2 5 et 6 présentent une augmentation lors de l'épreuve de juin. Une variation de 10,7%, 20,3% , 22,7% , 16,3% est remarquée pour ces sujets. Les sujets 3, 4 et 5 présentent une diminution de 6%, 9% et 0,7% lors de l'épreuve de juin.

Le tableau présente la moyenne du groupe expérimental pour les quatre évaluations sommatives ainsi que la variation entre les prétests et le post-test. Pour novembre, la moyenne est de 60,3%; janvier, 51,7%; avril, 60,6%. La moyenne du groupe pour

l'ensemble des prétests est de 57,5%; le post-test, 65,3%. La variation moyenne entre le prétest et le post-test est de 7,8%

4.3 Synthèse des résultats

Il apparaît intéressant de comparer pour chaque sujet des deux groupes l'écart des résultats pour les trois mesures utilisées dans le contexte de cette recherche. Pour chacun des instruments de mesure la variation entre le prétest et le post-test est indiquée. Toutefois, pour faciliter l'interprétation, les résultats de l'analyse des maldonnes sont présentés différemment. Au lieu d'exprimer l'écart entre le prétest et le post-test en pourcentage, cet écart est exprimé en mentionnant si la variation représente une augmentation, une diminution ou aucune variation dans la compréhension de la lecture. Dans les quatre sections de l'analyse des maldonnes, la lettre D représente une diminution, la lettre A une augmentation et la lettre N aucune variation dans la compréhension de la lecture.

La variation moyenne pour les sujets des deux groupes est également représentée et ce, pour l'ensemble des instruments de mesure.

Tableau 25

Synthèse des résultats du questionnaire d'attitude, de l'analyse des maldonnes et des évaluations sommatives pour les sujets du groupe contrôle.

S U J E T	VARIATION ATTITUDE	ANALYSE DES MALDONNES				VARIATION ENTRE LES ÉVALUATIONS SOMMATIVES %
		Aucune perte	Perte partielle	Perte totale	Compte rendu	
1	- 7	D	D	A	D	0,7%
2	- 6	A	D	A	D	- 0,7%
3	6	A	A	A	D	9,7%
4	6	D	D	D	D	7,3%
5	5	D	D	D	D	16,3%
M	,8	-5,7	6,6	-,5	-32	6,7

Le tableau montre que le sujet 1 présente une attitude plus négative face à la lecture ainsi qu'une diminution de compréhension dans toutes des sections de l'analyse des maldonnes sauf la section *perte totale*. Toutefois, il y a une augmentation de 0,7% aux évaluations sommatives.

Le sujet 2 démontre également une attitude plus négative face à la lecture. Toutefois, il démontre une augmentation de compréhension dans deux sections de l'analyse des maldonnes et une diminution de 0,7% lors des évaluations sommatives.

Le sujet 3 démontre une attitude plus positive, une augmentation de compréhension dans 3 sections de l'analyse des

maldonnes ainsi qu'une augmentation de 9,7% lors des évaluations sommatives.

Les sujets 4 et 5 démontrent une attitude plus positive et une diminution dans toutes les sections de l'analyse des maldonnes. Toutefois une augmentation de 7,3% pour le sujet 4 et de 16,3% pour le sujet 5 lors des évaluations sont observées.

Le tableau présente également les variations moyennes du groupe contrôle pour l'ensemble des instruments de mesure. Au niveau de l'instrument évaluant l'attitude, la variation moyenne est de 0,8 représentant une attitude plus positive. Quant à l'analyse des maldonnes, la moyenne du groupe pour la section *aucune perte* est de -5,7% représentant alors une diminution de compréhension; la section *perte partielle*, 6,6% représentant une diminution de compréhension; la section *perte totale*, -0,5% représentant une augmentation de compréhension. En ce qui concerne la *compte rendu* de la lecture, on constate une diminution moyenne de la compréhension de -32%.

Cette section présente les résultats des trois instruments de mesure pour les sept sujets du groupe expérimental.

Tableau 26

Synthèse des résultats du questionnaire d'attitude, de l'analyse des maldonnes et des évaluations sommatives pour les sujets du groupe expérimental.

S U J E T	VARIATION ATTITUDE	ANALYSE DES MALDONNES				VARIATION ENTRE LES ÉVALUATIONS SOMMATIVES %
		Aucune perte	Perte partielle	Perte totale	Compte rendu	
1	3	D	D	D	N	10,7%
2	5	D	D	A	N	20,3%
3	- 1	A	D	A	D	- 6%
4	10	A	A	A	D	- 9%
5	11	D	D	D	A	22,7%
6	13	D	D	D	D	16,3%
7	19	A	D	A	N	- 0,7%
M	8,6	-10,5	12,5	-2	-1,4	7,8

Le tableau montre que le sujet 1 présente une attitude plus positive face à la lecture. Il y a également une diminution de la compréhension dans trois sections de l'analyse des maldonnes ainsi qu'une augmentation de 10,7% lors des évaluations sommatives.

Le sujet 2 démontre une attitude plus positive face à la lecture. Pour l'analyse des maldonnes, ce sujet présente une diminu-

tion de compréhension dans deux sections du test, une augmentation dans l'une des quatre sections et aucune variation pour l'autre. Lors des évaluations sommatives il y a une augmentation de 20,3%.

Le sujet 3 démontre une attitude plus négative. Les résultats sont partagés lors de l'analyse des maldonnes. Elle démontre une augmentation et une diminution dans deux sections du test. Pour ce qui est des évaluations sommatives, il y a une baisse de 6%.

Le sujet 4 démontre une attitude plus positive. Il présente une augmentation dans trois des sections de l'analyse des maldonnes. Toutefois, il y a une baisse de 9% lors des évaluations sommatives.

Le sujet 5 démontre une attitude plus positive face à la lecture. L'analyse des maldonnes révèle une diminution de compréhension dans trois sections du test. Il y a une augmentation de 22,7 % lors des évaluations sommatives.

Le sujet 6 démontre une attitude plus positive face à la lecture. L'analyse des maldonnes révèle une diminution de compréhension dans toutes les sections du test. Il y a une augmentation de 16,4% pour les évaluations sommatives.

Le sujet 7 démontre une attitude plus positive face à la lecture. L'analyse des maldonnes révèle une augmentation dans deux sections, une diminution dans l'une et aucune variation dans l'autre. Quant aux évaluations sommatives, il y a une baisse de 0,7%.

Le tableau présente également les variations moyennes du groupe expérimental pour l'ensemble des instruments de mesure. Au niveau de l'instrument évaluant l'attitude, la variation moyenne est de 8,6 représentant une attitude plus positive. Quant à l'analyse des maldonnes, la moyenne du groupe pour la section *aucune perte* est de -10,5% représentant alors une diminution de compréhension; la section *perte partielle*, 12,5% représentant une diminution de compréhension; la section *perte totale*, -2% représentant une augmentation de compréhension. En ce qui concerne la *compte rendu* de la lecture, on constate une diminutiou moyenne de la compréhension de -1,4%.

Le chapitre suivant présente l'analyse des résultats ainsi que la discussion qui découle de cette analyse.

CHAPITRE V

Analyse des résultats et discussion

CHAPITRE V

Analyse des résultats et discussion

La problématique met en lumière que l'élève en difficulté d'apprentissage en lecture présente en plus d'une difficulté de compréhension en lecture, une attitude négative face à celle-ci. L'enseignement explicite des stratégies de compréhension en lecture a été expérimenté dans la présente étude dans le but d'en vérifier l'impact sur l'attitude et la compréhension en lecture d'élèves en difficulté. L'hypothèse de cette étude est qu'il devrait y avoir une différence significative en faveur du groupe expérimental au niveau des variables dépendantes qui sont l'attitude de l'élève face à la lecture et sa compréhension en lecture.

L'analyse des résultats est d'abord présentée suivie de la discussion relative à ces résultats.

5.1 Analyse des résultats

A la lumière des résultats recueillis, l'impact des activités d'enseignement explicite sur l'attitude des élèves face à la lecture est examiné et par la suite, leur impact sur la compréhension en lecture.

5.1.1 L'attitude des élèves face à la lecture.

Les résultats du questionnaire d'attitude montrent que les sujets du groupe expérimental présentent en général une attitude plus positive que les sujets du groupe contrôle si on se réfère à la variation moyenne des deux groupes.

Toutefois, l'amélioration prévue n'a pas été confirmée pour l'ensemble des sept sujets de l'expérimentation. Le sujet 3 du groupe expérimental démontre une attitude plus négative face à la lecture à la fin de l'étude de même que les sujets 1 et 2 du groupe contrôle.

Face à ces résultats, il faut observer que les sujets 1 du groupe contrôle et 3 du groupe expérimental sont des élèves qui vivaient une situation d'échec lors de l'année

scolaire pendant laquelle se déroulait l'étude. Les deux élèves n'ont d'ailleurs pas été promus en cinquième année à la fin de l'année scolaire. Quant au sujet 1 du groupe contrôle, il avait déjà repris une année. Le sujet 2 du groupe contrôle n'a jamais repris d'année et ne vivait pas une situation d'échec pour l'année en cours.

De plus, le sujet 3 du groupe expérimental ne présente qu'une diminution de 1 point pour l'ensemble du questionnaire et, pour lui seulement, l'aspect de l'attitude face à la lecture à travers les activités scolaires obtient 3 points de régression.

Nous constatons que l'impact d'activités d'enseignement explicite de stratégies de compréhension en lecture n'est pas le même s'il s'agit d'un élève en plus grande difficulté. Le moment où s'est déroulée l'étude a pu contribuer à en diminuer l'impact. Celle-ci se déroulant lors de la dernière étape de l'année scolaire, l'élève anticipant un échec est plus conscient de sa situation et probablement plus difficile à stimuler. C'est ce qui pourrait expliquer qu'il démontre une attitude plus négative à la fin de l'étude.

Lors de leur étude, Payne et Manning (1992) ont constaté que d'après les résultats des sujets au questionnaire d'attitude, les élèves du groupe expérimental présentent une attitude plus positive face à la lecture que le groupe contrôle après une année scolaire d'intervention. Les sujets de leur étude provenaient d'une classe régulière de quatrième année. Elles soulignent qu'il serait intéressant de vérifier l'impact de l'enseignement stratégique sur l'attitude des élèves à risque ou en difficulté d'apprentissage. La présente étude constitue une amorce à cette vérification.

Toutefois, à la différence de l'étude de Payne et Manning (1992) qui se déroulait pendant une année scolaire, cette recherche ne s'échelonnait que pendant la dernière étape d'une année scolaire. Même si les résultats obtenus concernant un changement d'attitude des élèves face à la lecture ne sont pas aussi significatifs, ils permettent de mettre en évidence que l'enseignement des stratégies de compréhension en lecture crée un impact sur l'attitude face à la lecture d'élèves en difficulté.

5.1.2 La compréhension en lecture des élèves en difficulté

Les résultats visant à vérifier l'impact des activités d'enseignement explicite des stratégies de compréhension en lecture auprès d'élèves en difficulté d'apprentissage montrent qu'il n'y a pas vraiment d'écart entre les groupes contrôle et expérimental au niveau de cette variable dépendante. La moyenne des variations entre les prétests et post-tests démontrent une augmentation minime de compréhension pour l'ensemble des élèves du groupe expérimental.

Les écarts sont assez importants lors des épreuves sommatives pour les sujets des deux groupes; toutefois, la variation semble plus importante pour ceux du groupe expérimental autant au niveau de la diminution que de l'augmentation de la compréhension. Ce fait ne peut permettre de prétendre que le traitement ait pu avoir un effet sur la compréhension en lecture de ces élèves.

Par ailleurs, Paris et Jacobs (1984), Duffy et Rhoeler (1987) ont souligné que les tests standardisés ne sont pas les meilleurs instruments pour vérifier l'impact d'une intervention cognitive sur la compréhension en lecture des

élèves. Stevens et al (1989) utilisent également un test standardisé pour vérifier l'impact du traitement sur la compréhension des élèves et obtiennent des résultats significatifs. Toutefois, la durée de leur étude n'est pas la même. Stevens et al (1989) ainsi que Payne et Manning (1992) ont mené une étude d'une durée plus longue. D'ailleurs, le temps alloué à cette étude influence probablement les résultats quant à la compréhension en lecture des élèves.

En ce qui concerne l'analyse des maldonnes, ce test nous révèle que si certains sujets révèlent une diminution de compréhension en lecture lors du post-test, ils ont pu l'améliorer en général. En référant aux évaluations sommatives, il est possible de remarquer que les deux groupes ont progressé sans toutefois que ce fait paraisse évident lors de l'analyse des maldonnes. Le pourcentage de perte de compréhension, qu'elle soit totale ou partielle, révèle que les élèves ne cherchent pas à comprendre ce qu'ils lisent.

Conte et Humphreys (1989) mentionnent que lorsque les élèves lisent à haute voix, ils s'attardent beaucoup plus à leur façon de lire qu'à leur compréhension. Le même phénomène a également pu se produire lors de cette étude.

CONCLUSION

CONCLUSION

L'objectif de cette recherche était de mesurer l'impact d'activités d'enseignement stratégique de compréhension en lecture sur l'attitude face à la lecture et la compréhension en lecture d'élèves en difficulté d'apprentissage de la lecture. Les résultats ne permettent pas de confirmer l'hypothèse d'un impact positif sur la compréhension en lecture mais démontrent qu'un enseignement stratégique peut éventuellement provoquer un changement favorable au niveau de l'attitude des élèves face à celle-ci.

Parmi les recherches répertoriées lors de la recension des écrits, certains auteurs ont conclu que l'enseignement des stratégies de compréhension en lecture peut avoir un effet sur la compréhension des élèves et d'autres n'ont pu arriver à cette conclusion. Paris et Jacobs (1984) et Duffy et Rhoeler (1987) considèrent que les tests standardisés ne sont pas les instruments de mesure adéquats pour mesurer l'impact du traitement sur la compréhension. Lors de cette recherche, la compréhension en lecture des élèves est vérifiée par l'utilisation de deux instruments de mesure que sont l'analyse des maldoctes et les évaluations sommatives. L'utilisation de ces deux instruments ne permet pas d'affirmer qu'il y a augmentation signi-

fiance de la compréhension en lecture.

Au plan théorique, cette recherche démontre que l'enseignement des stratégies de compréhension en lecture tel que préconisé par Giasson (1990) s'intègre bien dans les activités régulières de la classe. Pour les recherches futures, il pourrait être intéressant de poursuivre plus longuement une étude portant sur les stratégies de compréhension en lecture préconisées par l'auteur.

Il y a plusieurs limites à cette recherche. Les sujets des groupes contrôle et expérimental ne sont pas équivalents. Aucune mesure n'a été prise avant l'expérimentation dans le but de les rendre équivalents. De plus, ils n'ont pas été assignés au hasard. Au niveau de la validité interne, nous retrouvons la présence de l'effet Hawthorne. La rencontre des parents des élèves de la classe du groupe expérimental est un biais dont il faut tenir compte. Leur connaissance des objectifs de la recherche a pu contribuer à augmenter la sensibilité des sujets au traitement. De plus, l'intervention de l'expérimentateur auprès du groupe expérimental a pu contribuer à orienter les sujets lorsqu'ils ont répondu au questionnaire d'attitude.

De plus, nous ne disposons pas du temps alloué au groupe contrôle pour l'enseignement de la lecture ni de la méthode employée pour l'enseignement de la lecture. Le groupe contrôle n'a pas été exposé au même matériel que le groupe expérimental, donc l'effet du matériel en tant que tel n'est pas mesuré.

Est-ce que le fait de paier les élèves a pu avoir un effet sur leur attitude face à la lecture? Cette variable n'a pas été contrôlée. Il aurait fallu que le groupe contrôle soit paier également lors de leurs activités en lecture ou qu'il y ait deux groupes contrôle; l'un paier et l'autre non.

Au niveau de la validité externe, il aurait fallu une mesure pendant l'année subséquente pour vérifier si les sujets des deux groupes obtenaient les mêmes résultats au niveau de leur attitude face à la lecture, voire aussi de leur compréhension.

En ce qui concerne les instruments de mesure, le questionnaire d'attitude n'a pas fait l'objet d'une validation antérieure. De plus, les textes utilisés pour l'analyse des maldonnes auraient dû être plus longs. De ce fait, l'analyse aurait été plus significative. En outre, dans les procédures pour l'analyse des maldonnes, il est suggéré de présenter des textes que l'élève puisse lire dans un laps de temps d'environ 15 et 20 minutes. Ce point n'a pas été considéré lors de cette

recherche.

Toutefois, les résultats de l'analyse des maldonnes démontrent qu'il y a souvent une perte totale et partielle de compréhension lorsque les élèves lisent un texte. Ces résultats sont surprenants. Au-delà de l'enseignement stratégique dans une classe, il est d'abord primordial de signifier à l'élève qu'il y a perte de compréhension. Les élèves en difficulté de lecture n'ont pas conscience de cette perte de compréhension et par le fait même ils ne peuvent utiliser adéquatement les stratégies de dépannage enseignées. Pour les recherches futures, il pourrait être intéressant de mesurer l'impact de l'enseignement de stratégies cognitives permettant au lecteur d'évaluer et de gérer sa compréhension. L'habileté à évaluer s'il y a bris de compréhension et à utiliser par la suite les stratégies de dépannage enseignées pourraient faire l'objet de recherches ultérieures.

RÉFÉRENCES

- Baumann, F.-J. (1986). Teaching third-grade students to comprehend anaphoric relationships: The application of a direct instruction model. Reading Research Quarterly, 21(1), 70-90.
- Boyer, C. (1993). L'enseignement explicite de la compréhension en lecture. Boucherville: Les Publications Graficor.
- Chabot, M. (1976). La lecture telle que les enfants l'apprennent. Montréal: Les Éditions Pradix.
- Conte, R. et Humphreys R. (1989). Repeated readings using audiotaped material enhances oral reading in children with reading difficulties. Journal of Communication Disorders, 22(1), 65-79.
- De La Garanderie, A. (1982). Pédagogie des moyens d'apprendre, Les enseignants face aux profils pédagogiques. Paris: Les Éditions Centurion.
- Demers, C. et Tremblay, G. (1992). Pour une didactique renouvelée de la lecture. Guide pédagogique. Rimouski: Les Éditions L'artichaut.
- Duffy, G. (1993). Rethinking strategy instruction: Four teachers' development and their low achievers' understandings. The Elementary School Journal, 93(3), 231-247.
- Duffy, G. et Roehler, L.-R. (1987). Teaching reading skills as strategies. The Reading Teacher, 30, 414-418.
- Fortin, M.-F, Taggart, M.-E., Kérouac, S. et Normand, S. (1988). Introduction à la recherche. Montréal: Éditions Décarie.

- Gagné, R.-M. (1976). Les principes fondamentaux d'apprentissage: application à l'enseignement. Montréal: Les Éditions HRW.
- Garner, R. et Reis, R. (1981). Monitoring and resolving comprehension obstacles : An investigation of spontaneous text lookbacks among upper-grade good and poor comprehenders. Reading Research Quarterly, 18, 439-447.
- Giasson-Lachance, J. (1980). Techniques d'évaluation de la lecture. PPMF-Laval: Les Éditions Ville-Marie.
- Giasson, J. et Thériault, J. (1983). Apprentissage et enseignement de la lecture. PPMF-Laval: Les Éditions Ville-Marie.
- Giasson, J. (1990). La compréhension en lecture. Boucherville: Les Éditions Gaëtan Morin.
- Hermann, P.-A. (1985). The effects of repeated readings on reading rate, speech pauses and word recognition accuracy. Reading Research Quarterly. 20(5), 553-564.
- Hermann P.-A. et Weaver R.-C. (1988). Contextual strategies for learning word meaning: Middle grade students look in and look around. Paper presented at the annual meeting of the National Reading Conference. Tucson, Arizona.
- Johnston, P. (1985). Teaching students to apply strategies that improve reading comprehension. The Elementary School Journal, 85(5), 635-645.
- Koskinen P.-S. et Blum I.-H. (1986). Paired repeated reading: A classroom strategy for developing fluent reading. The Reading Teacher, 40(1), 70-75.

- Longpré, H., Simard-Leblonc, M. et Perreault, R. (1982). Stratégies pour le développement et l'évaluation de la compréhension en lecture au deuxième cycle du primaire. Publications PPMF/UQAC.
- Ministère de l'Éducation. (1979). Programme d'études Primaire, Français. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (1993). Programme d'études Primaire, Français. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (1988). L'organisation des activités éducatives au préscolaire, au primaire et au secondaire, Instruction 1989-1990. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ngandu, K. (1979). Elementary students' definitions of reading, Reading Horizons, 19(4), 272-275.
- Palincsar A.-S. et Brown, A.-L. (1989). Instruction for self-regulated reading. In L.B. Resnick & L.E. Klopfer (Eds.) Toward the Thinking Curriculum : Current Cognitive Research. 1989 Yearbook of the Association for Supervision and Curriculum Development.
- Paris, S.-G et Jacob, J.-E. (1984). The benefits of informed instruction for children's reading awareness and comprehension skills. Child Development, 55, 2083-2093.
- Paris, S.-G. et Jacob J.-E. (1987). Children's metacognition about reading: issues in definition, measurement, and instruction. Educational Psychologist, 22(3et4), 255-278.
- Paris, S.-G. et Myers M. (1981). Comprehension monitoring, memory, and study strategies of good and poor readers. Journal of Reading Behaviors, 13, 5-22.
- Payne D.-B. et Manning, H.-B. (1992). Basal reader instruction: Effects of comprehension monitoring training on reading comprehension , strategy use and attitude" Reading Research and Instruction, 32(1), 29-38.

- Pressley M., Goodchild, F., Fleet, J., Zajchowski R. et Evans E.-D. (1989). The challenges of classroom strategy instruction. The Elementary School Journal, 89(3), 301-342.
- Rosenshine, B. et Meister, C.-E. (1993). Reciprocal teaching: A review of 19 Experimental studies. Technical Report no 574. Center for the Study of Reading. Urbana, IL.
- Smith, F. (1986). Devenir lecteur. Paris: Les Éditions Armand Colin.
- Smith, M.-C et Baumann, J.-F (1986). How to incorporate comprehension monitoring strategies into basal reader instruction. The Reading Teacher, 35(10), 28-31.
- Stevens R. et les autres. (1989). A Cooperative Learning Approach to Elementary Reading and Writing Instruction: Long-Term Effects. Report no. 42. Center for Research on Elementary and Middle Schools Baltimore MD. Office of Educational Research and Improvement (ED) Washington DC.²
- Tardif J. et Gaouette D.,
 1986 (a) «Pourquoi des enfants ont-ils des difficultés de lecture au primaire?» , Vie pédagogique, (42), 7.
- 1986 (b) «Quelles sont les stratégies utilisées en lecture par un lecteur en difficulté», Vie pédagogique, (43), 41.
- 1986 (c) «Comment faciliter la lecture des lecteurs en difficulté?», Vie pédagogique, (44), 12.
- 1986 (d) «Comment le lecteur en difficulté devrait-il utiliser ses connaissances antérieures», Vie pédagogique, (45), 4.

² La liste complète des auteurs n'est pas disponible dans le texte.

- Tardif J. (1992). Pour en enseignement stratégique. Montréal: Les Editions Logiques.
- Torgenson, J.-K. (1977). The role of nonspecific factors in the task performance of learning disabled children : A theoretical assessment. Journal of Learning Disabilities, 10(1), 27-34.
- Vézina, H. (1991). Évaluation d'un programme d'intervention cognitive en compréhension de texte. Mémoire présenté pour l'obtention du grade de maître ès arts (M.A.). École des graduées. Université Laval.

APPENDICE A

Extraits des textes de la banque

La naissance d'un arc-en-ciel

Un arc-en-ciel est produit par la décomposition de la lumière qui traverse les gouttes de pluie. Celles-ci agissent comme une multitude de petits prismes. Pour que se produise un arc-en-ciel, il doit pleuvoir et faire soleil au même moment. Il faut aussi que le soleil soit assez bas dans le ciel; c'est donc en fin d'après-midi que naissent les arcs-en-ciel. Enfin, il faut se placer dos au soleil. Si toutes ces conditions sont présentes, tu devrais assister à la naissance d'un bel arc-en-ciel.

(d'après Je me petit-débrouille, septembre 1988, page 2)

1 ^{re} phrase:	18 mots
2 ^e	9 mots
3 ^e	17 mots
4 ^e	26 mots
5 ^e	8 mots
6 ^e	18 mots

Total : 96 mots

Moyenne : 16 mots par phrase

Mots nouveaux ou difficiles :

- décomposition, multitude, prismes

La fabrication d'une balle de baseball

Voici le secret de la fabrication d'une balle de baseball. Au centre de la balle, on place un petit noyau fait de liège ou d'un assemblage de liège et de caoutchouc. Ce noyau est recouvert d'une enveloppe de caoutchouc. Tout autour de ce noyau, des machines enroulent, très serré, de la corde ou du fil de laine. Le tout est recouvert de cuir. Les meilleures balles sont enveloppées de cuir de vache ou de cheval. Elles sont cousues à la main.

(d'après Je me petit-débrouille, juin 1989, page 40)

1 ^{re} phrase:	11 mots
2 ^e	22 mots
3 ^e	9 mots
4 ^e	18 mots
5 ^e	6 mots
6 ^e	12 mots
7 ^e	6 mots
Total :	84 mots

Moyenne : 12 mots par phrase

Mots nouveaux ou difficiles :

- fabrication

APPENDICE B

Extraits des exercices d'intégration pour l'enseignement
de la stratégie de la microsélection

Poser une question par phrase

UN SPECTACLE EN MER

1. Tous les jours, nous rencontrons des troupeaux de marsouins.

2. On ne distingue d'abord qu'une grosse tête, une nageoire, une queue qui fuit, un rien.

3. Puis, on aperçoit d'autres formes luisantes qui jouent autour du paquebot, claquant rudement la mer de leur battoir.

4. Plusieurs surgissent d'un coup de nageoire, d'autres cabriolent, d'autres replongent et, dans l'eau transparente, leurs masses noires se colorent de vert et de bleu.

5. Ils bondissent l'un par-dessus l'autre, emportés dans une folle partie de saute-mouton.

6. Et pourtant, ils ne jouent pas; ils chassent, goulûment.

7. Tout fuit épouvanté devant eux.

8. Parfois, un trait d'argent frétilant saute hors des vagues.

9. C'est un poisson-volant qui tente de s'échapper.

10. Mais les goélands le happent à l'instant d'un bec vorace.

CHOISIR LA BONNE QUESTION?

LE GROS CHIEN CÉSAR

Exemple :

Mais quelle surprise! Sur le seuil de la porte, au lieu du monsieur attendu, un chien est assis. Un gros chien blanc taché de roux, de la race des saint-Bernard.

☐
☐

- a) Qui est le monsieur qui se présente devant la porte?
 b) Où l'animal se tient-il?

1
 Bien tranquille, il attend qu'on lui permette d'entrer; la tête de Tony lui arrive à la hauteur du museau.

2
 «Regarde, maman, comme César est bien élevé!» dit Tony; «il attend qu'on l'invite à entrer!».

3
 César est bien élevé, mais il a un gros appétit.

4
 Dès qu'on lui a permis d'entrer, il galope vers la cuisine. «Hum! Comme cela est bon!» pense-t-il.

5
 «Ces amis sont gentils d'avoir préparé un si bon repas pour moi;» et, en un clin d'oeil, il avale le poulet, la crème et la tarte.

6
 Le soir venu, Bichon va se coucher dans sa niche au fond du jardin tandis que César préfère rester dans la cuisine, sous la table.

7
 Tony, lui, aime beaucoup le bon gros César, mais il ne peut plus l'emmener en promenade, ni au marché.

8
 Ses grosses pattes velues écrasent les pieds des dames; il fait peur aux petits enfants, aux volailles, aux chats.

9
 Les camarades de Tony ne veulent plus de lui autour d'eux : il fait tomber les quilles ou écrase leurs châteaux de sable.

10.
 «N'amène plus cette espèce d'éléphant!» dit le grand Criquet à Tony.

(Fiche réponse)

CHOISIR LA BONNE QUESTION?

LE GROS CHIEN CÉSAR

1. ☐ a) Est-ce que Tony est tranquille?
☐ b) Tony est-il plus petit que le chien?
2. ☐ a) Qui s'est levé en apercevant César?
☐ b) Qu'est-ce qui montre que le chien est bien dressé?
3. ☐ a) Peut-on dire que César est bien dressé?
☐ b) Quand a-t-il de l'appétit?
4. ☐ a) Pourquoi court-il vers la cuisine?
☐ b) Quelle permission César demande-t-il?
5. ☐ a) A qui César fait-il un clin d'oeil?
☐ b) Qui a préparé la nourriture pour César?
6. ☐ a) Bichon et César couchent-ils au même endroit?
☐ b) Qui va coucher dans la niche de César?
7. ☐ a) Pourquoi César ne veut-il plus aller au marché?
☐ b) Tony pourra-t-il encore l'emmener en promenade?
8. ☐ a) César a-t-il déjà fait des gaffes?
☐ b) Qu'est-ce qui amène César à avoir peur des enfants?
9. ☐ a) Pourquoi Tony ne se tient-il plus autour de ses camarades?
☐ b) Les amis de Tony jouent-ils aux quilles?
10. ☐ a) Criquet est-il un des amis de Tony?
☐ b) Qui préfère l'éléphant au chien?

LA QUESTION CONVIENT-ELLE?

LES CANETONS

Les canetons sont drôles.

1. Quand sont-ils drôles?

A voir leurs petites pattes, on les croirait lents.

2. Quelle impression a-t-on en les observant?

Mais non! Ils courent comme des fourmis pour chercher leur nourriture.

3. Qu'est-ce que les canetons mangent?

Quand il vont à la mare, ils plongent avec une surprenante vivacité.

4. De quelle manière plongent-ils?

Mais ce qui m'étonne le plus, c'est leur appétit.

5. Qu'est-ce qu'ils ont en plus de l'appétit?

Ils mangent avec les poulets, dévorent avec les oisons, se faufilent à l'écurie pour y chercher des grains d'avoine.

6. Est-ce qu'ils mangent beaucoup de poulet?

Ils entrent dans la maison pour y chercher des miettes.

7. Que trouvent-ils dans la maison?

Lorsque le brave chien se dirige vers son écuelle, il les trouve en train de lui voler sa pâtée.

8. Que mange le chien?

On les croirait ainsi rassasiés, gavés...

9. Donnent-ils l'impression qu'ils ont bien mangé?

Dix minutes plus tard, ils se jettent sur la pâture avec la même avidité que s'ils n'avaient pas mangé depuis huit jours.

10. Qu'est-ce qu'ils ont aperçu depuis huit jours?

SUR QUELLE PHRASE PORTE LA QUESTION?

PREMIÈRE NEIGE

1. Oh! ces journées de neige, quelle transformation subite elles opéraient en nous, autour de nous!
2. Et quel frémissement courait sur les bancs de la classe dès les premiers flocons!
3. La lumière se retirait.
4. Tout devenait terne : le plâtre des façades prenait une couleur grise, fanée, les arbres paraissaient plus noirs.
5. Par un inexplicable phénomène, la craie elle-même perdait, entre nos doigts, son éclat.
6. Nous avions l'impression de toucher à une minute solennelle.
7. Dehors, quand nous levions la tête, c'était presque une ivresse de recevoir sur la figure ces mille petites abeilles blanches.
8. Le froid de la neige nous piquait le visage avec une si délicate précision!
9. Les flocons semblaient avoir choisi, tout en tourbillonnant, la place où ils nous atteindraient.
10. Le ciel n'était plus gris; il était roux, opaque.

QUESTIONS

- () Comment paraissaient les choses extérieures?
- () Comment tombait la neige?
- () Quelle impression avions-nous?
- () Que produisait sur les élèves la première neige?
- () Quelle couleur prenait le firmament?
- () La neige avait-elle une influence sur la lumière?
- () A quoi l'auteur compare-t-il les flocons de neige?
- () Qu'est-ce qui nous transformait?
- () Quel effet a la neige qui arrive sur la figure?
- () Qu'est-ce qui avait moins d'éclat?

APPENDICE C

Textes servant à l'analyse des maldonnes

LECTURE ORALE PRÉTEST

Comment vais-je meubler ma chambre?

Ça y est... je vais avoir ma chambre, car dans un mois nous emménageons dans un nouvel appartement qui a une pièce de plus. Jusqu'à maintenant, mon frère et moi nous couchions dans la même chambre. Ce n'était pas trop mal pour discuter et bavarder le soir, mais il y avait un problème: lui, il aime bien se coucher tôt et se réveiller tôt, et moi, c'est exactement le contraire; alors il y avait souvent des disputes....

Mon frère gardera l'ancien mobilier qu'il aime bien; moi, j'ai l'autorisation de choisir de nouveaux meubles qui me plaisent.

LECTURE ORALE POST-TEST
Conversation sur les rayons

J'habite dans une bibliothèque avec tous mes amis les livres. J'y suis très bien traité, mais j'avoue que je m'ennuie un peu. J'aime bien sortir. J'aime me promener dans les rues, à pied, à bicyclette, en autobus. Quand nous sommes seuls, nous nous racontons, mes amis et moi, nos dernières sorties.

Il nous arrive toutes sortes d'aventures. Un beau livre de bandes dessinées nous a raconté comment il avait été menacé pendant une vingtaine de minutes par une tartine de confiture de fraises en équilibre sur un verre de lait. Un gros roman d'aventures nous a dit qu'il avait été oublié pendant toute une semaine sous un lit. Il avait pour seul compagnon un vieux gant de baseball. Un autre nous a raconté, encore tout excité, que le garçon qui l'avait emprunté l'avait amené avec lui à la pêche.

Nous, les livres de bibliothèque, nous visitons beaucoup de maisons et nous rencontrons des gens intéressants. On vient nous chercher; on nous choisit. Lorsqu'on s'occupe de nous, quand on nous lit, c'est toujours comme une petite fête!

J'aime tellement voir les visages illuminés des garçons et des filles quand ils m'explorent, quand ils découvrent mes secrets, mes trésors cachés. Je suis une aventure pour eux, comme eux en sont une pour moi. Un livre est bien plus heureux quand il est ouvert.

APPENDICE D

Exemple de marquage de maldonnes

Conversation sur les rayons

^{à la}
J'habite dans ^{une} bibliothèque avec tous mes amis les livres. J'y suis très bien traité, mais j'avoue que je m'ennuie un peu. J'aime bien sortir. J'aime me promener dans les rues, à pied, à bicyclette, en autobus. Quand nous sommes seuls, nous nous ^{racontons} racontons, mes amis et moi, nos dernières sorties.

Il nous arrive toutes sortes d'aventures. Un ^{beau} livre de ^{bandes} dessinées nous a raconté comment il ^{avait} été menacé pendant une vingtaine de minutes par une ^{tartine} de confiture de fraises ^{en} équilibre sur un verre de lait. Un gros ^{roman} d'aventures nous a dit qu'il avait été oublié pendant toute une semaine sous ^{un} lit. Il avait pour seul compagnon un vieux ^{gant} de baseball. Un autre nous a raconté, encore tout ^{excité}, que le garçon qui l'avait emprunté l'avait ^{amené} avec lui ^à la pêche.

Nous, les livres ^{de} bibliothèque, nous visitons beaucoup de maisons ^{et} nous rencontrons des gens intéressants. On vient nous chercher; ^{on} nous choisit. Lorsqu'on ^{s'occupe} de nous, quand on nous lit, ^{c'est} toujours comme une petite fête!

J'aime tellement voir les visages ^{illuminés} des garçons et des filles quand ils m'explorent, quand ils découvrent mes secrets, mes trésors cachés. Je suis une aventure pour eux, comme eux en sont ^{une} pour moi. Un livre est bien plus heureux quand il est ouvert.

APPENDICE E

Exemple de codification de maldonnes

L'analyse des maldonnes en lecture

FEUILLE de CODIFICATION

Lecteur Sujet 7 Date _____ Texte Conversation sur les
Enseignant _____ Classe 4^e année Ecole Mayons Gr. exp.

Numéro de la maldonne	Lecteur	Texte	FACON DE PARLER - DIALECTE 1	LIAISONS - INTONATION 2	RESSEMBLANCE GRAPHIQUE 3	RESSEMBLANCE SONORE 4	CATEGORIE GRAMMATICALE 5	CORRECTION 6	ACCEPTABILITE GRAMATICALE 7	ACCEPTABILITE SEMANTIQUE 8	CHANGEMENT DE SENS 9	COMPREHENSION	USAGE DES INDICES GRAMMATICaux
1	a	-			O	O	O					Aucune perte	Adéquat
2	la	-			P	P	P					Perte partielle	Partiellement adéquat
3	racontons	une racontons			N	N	N					Perte	Inadéquat
4	peu	beau											Surcorrection
5	balles	bandes											
6	était	avait											
7	Tahine	Tartine											
8	et	en											
9	ramant	roman											
10	aventure	aventure											
11	seul	seuls											
12	a	un											
13	grand	gant											
14	excite	excite'											
15	amorce	menace											
16	et	a											
17	a	-											
18	la	-											
19	la	de											
20	la	de											
21	la	de											
22	-	on											
23	seigneur	seigneur											
24	totallement	tellement											
25	-	auc											
TOTAL DE LA COLONNE					17	17	17					25	25
POURCENTAGE					29	24	53					80	44
TOTAL (LIGNES) 100%					71	71	18					12	36
							29						8
							5						3
							12						12
							3						3
							5						9
							5						1

APPENDICE F

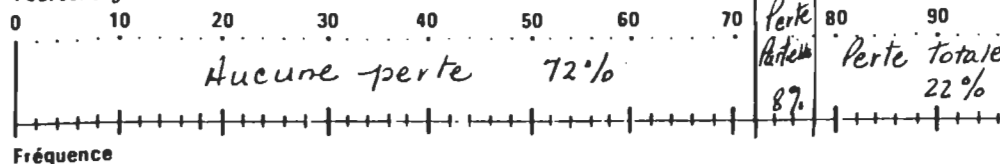
Feuille de profil

L'analyse des maldonnes en lecture

Lecteur Auger Date _____ Texte Conversation sur les
Enseignant _____ Classe 4^{année} Ecole rayons Gr. exp.

Très efficace
Plutôt efficace
Peu efficace
Inefficace

Percentage



NOTE DU COMPTE-RENDU 55%

INDICES PHONOGRAPHIQUES						INDICES GRAMMATICAUX					
Ressemblance graphique			Ressemblance sonore			Catégorie			Usage		
Elevée	Partielle	Nulle	Elevée	Partielle	Nulle	Identique	Indéterminée	Différente	Adéquat	Partiellement adéquat	Inadéquat
100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90
80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70
60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10

[illegible]

APPENDICE G

Extraits du journal de bord de l'élève

Le mardi
Date: 19 avril 1993

Grouperement de mots: 0

Reconnaissance des mots: l'ordinateur

Exe 5. Regarder le mot

Exe 6. Regarder autour du mot

Exe 7. Outil informatisé

Qu'est-ce que je sais maintenant à propos de la stratégie de la reconnaissance du mot?

synoniser autour du mot et dans le dictionnaire

Quels textes as-tu lu aujourd'hui?

texte 6 soir

As-tu utilisé un autre procédé pour comprendre le sens d'un mot autre que de regarder le mot ou autour du mot?

le dictionnaire

Est-ce que tu crois que travailler avec l'ordinateur t'aidera à améliorer ta lecture? Oui

Crois-tu que tu es plus habile en lecture qu'avant? Oui

Est-ce que tu crois que tu lis plus souvent qu'avant? Oui

Aimes-tu plus lire qu'avant? Oui

Pourquoi? parce que je comprend mieux ma lecture.

Date: 26 avril 1993

Grouperement de mots: 8Reconnaissance des mots: 8Micro-sélection:Exe 8. Poser une questionExe 9. Juger la question poséeExe 10 Choisir la bonne questionExe 11 Sur quelle question porte la phrase?Exe 12 Outil informatiséTexte travaillé: 8Est-ce que tu crois que tu arrives à poser tes questions plus rapidement qu'avant? OuiEst-ce qu'il arrive souvent que ton camarade et toi avez les mêmes questions? OuiCrois-tu que les verbes doivent toujours être inclus dans ta question? NonEst-ce que tu as utilisé cette stratégie aujourd'hui dans d'autres occasions? NonEst-ce que tu as travaillé dernièrement tes stratégies à la maison? OuiEst-ce que tu l'inscris dans ton journal lorsque tu travailles tes stratégies à la maison? NonEst-ce que tu t'améliores? NonVois-tu un changement chez ton camarade? Oui

Stratégie: Réviser de nouveau quel-
 doit se servir de la phrase pour poser la
 question.

Date : 11 mai 1993

Groupement de mots:	||
Reconnaissance des mots:	||
Micro-sélection:	_____
Référents :	_____
Exe 13 Remplacé par un pronom personnel	
Exe 14. Les autres référents du tableau	
Exe 15. Outil informatisé	

Texte travaillé:	||
Activité:	Référent

Est-ce que tu as trouvé des référents du tableau dans ton texte:	OUI
Inscris les référents que tu as trouvé aujourd'hui.	ou, la, la, elle, elle, où, les, les, des, se, son, au,
Est-ce que tu aimes plus lire aujourd'hui qu'avant Noël?	
Pourquoi?	Oui, c'est plus le bon moment quand que je regroupe mes mots
Est-ce que tu continues à enregistrer tes textes pour voir si tu t'améliores en lecture?	pas pour le moment
Est-ce que tu crois que tu es plus intéressant(e) à écouter lire qu'avant Noël?	OUI
Est-ce que tu as travaillé tes stratégies de compréhension à la maison?	OUI
Si oui, combien de temps as-tu travaillé ?	une demi-heure

APPENDICE H

Séquence temporelle

Le tableau suivant présente la séquence temporelle des activités dans le cadre de cette recherche. Nous y retrouvons la nomenclature des activités présentées aux élèves.

Tableau 27

Séquence temporelle

23 mars	Rencontre avec l'enseignante	Explication de la tâche Païrer les élèves en difficulté 1 ère collecte de données (maldonne + questionnaire des attitudes)
30 mars	Rencontre des élèves et de l'enseignante	Explication du journal de bord et de son utilité aux élèves. Présentation de la stratégie groupement de mots 1er texte: # 1 30 mars et 31 mars # 2 31 mars et 1 avril # 3 1 et 2 avril 2ième texte: Exe 1 5 avril
6 avril	Rencontre des élèves et de l'enseignante	# 6 avril # 2 7 et 13 avril # 3 14 et 15 avril Rencontre des élèves en difficulté et observation de leur journal de bord
16 avril	Rencontre des élèves et de l'enseignante	Présentation de la stratégie Reconnaissance des mots # 2 et 3 : 16, 19, 20, 21, 22 avril Groupement mots: 3ième texte

23 avril	Rencontre des élèves et de l'enseignante	Présentation de la stratégie Micro-sélection # . 23-26 avril # 2. 27-28 avril # 3. 29-30 avril # 4. Comparaison entre les enregistrements # 5. Reconnaissances des mots travaillées conjointement Groupement mots: 4ième texte
30 avril	Rencontre des élèves et de l'enseignante	# 4. # 5. Groupement mots: 5ième texte Reconnaissances des mots et micro-sélection travaillées conjointement
7 mai	Rencontre des élèves et de l'enseignante	Présentation de la stratégie des référents # 1. 7 mai # 2. 10 mai # 3. 11 mai # 4. 12 mai # 5 Reconnaissances des mots et micro-sélection travaillées conjointement Groupement mots: 6ième texte
14 mai	Rencontre des élèves et de l'enseignante	Groupement mots: 7 et 8 ième texte Toutes les stratégies sont travaillées sur ces textes
21 mai	Rencontre des élèves et de l'enseignante	Groupement mots: 9 et 10 ième texte Toutes les stratégies sont travaillées sur ces textes
31 mai	Rencontre des élèves et de l'enseignante	Groupement mots: 11 et 12 ième texte Toutes les stratégies sont travaillées sur ces textes

7 juin	Rencontre des élèves et de l'enseignante	<ul style="list-style-type: none"> . 2 ième collecte de données . . reprise des journaux de bord . discussion
--------	--	---

45 jours d'école X 30 minutes/jour= 22.5 heures d'enseignement stratégique
4 périodes de 75 minutes en laboratoire d'informatique= 6 heures

APPENDICE I

Élaboration des activités d'enseignement

Cet appendice présente l'élaboration des différentes activités d'enseignement présentées aux élèves dans le cadre de cette recherche.

Les activités d'enseignement explicite de la stratégie sont présentées sous forme de tableau pour chacune des stratégies enseignées. Suivent ensuite le déroulement de la présentation de la stratégie faite par l'expérimentateur et des explications supplémentaires sur les activités d'intégration supervisées par l'enseignante. Finalement, le matériel utilisé comme exemple performant et contre-performant est mentionné.

Cet appendice comprend quatre sections: la stratégie des groupements de mots, la reconnaissance du mot, la microsélection et la stratégie de la connaissance de l'utilisation des référents.

SECTION 1

La stratégie des groupements de mots

1.1 Plan de la leçon

Le tableau suivant présente le plan de la leçon portant sur l'enseignement explicite de la stratégie des groupements de mots. S'y retrouvent la catégorie du processus de lecture et l'objectif de la leçon, les différents phases de l'enseignement explicite et les activités qui y sont reliées.

Tableau 28

Plan de la leçon d'enseignement explicite de la stratégie des groupements de mots

OBJECTIF Microprocessus	En situation de lecture, l'élève sera capable de regrouper ses mots de façon à ce que sa lecture soit plus fluide.
QUOI	C'est une stratégie de lecture permettant de regrouper les mots qui vont ensemble. Activité privilégiée : exposé.
POURQUOI	Exemple contre-performant: Exemple performant: Activité privilégiée: démonstration et découverte guidée.
QUAND	L'habileté à regrouper des mots en unités significatives est une stratégie nécessaire pour parvenir à comprendre un texte. Il est important de l'utiliser en tout temps dès que l'on doit lire: lors d'un problème de mathématique, d'une question en science de la nature ou d'une information à trouver dans un texte. Activité privilégiée: exposé, démonstration.

COMMENT	<p>.En repérant en premier lieu les signes de ponctuation qui sont les premiers indices pour regrouper les mots efficacement et en découpant les textes.</p> <p>Activité privilégiée:</p> <ul style="list-style-type: none"> . découpage d'un texte . lecture répétée en écoutant un enregistrement . lecture répétée supervisée par un pair.
---------	--

1.2 Démarche utilisée par l'expérimentateur pour l'enseignement explicite de la stratégie de groupements de mots

La démarche utilisée par l'expérimentateur mentionne en premier lieu l'élément déclencheur et la discussion qui s'y rattache. Par la suite, la démonstration et l'utilité de la stratégie par le biais des exemples. Viennent ensuite l'objectivation ainsi que les exercices d'initiation et d'application pour finalement conclure avec la consignation des commentaires dans le journal de bord.

Élément déclencheur

L'écoute de l'enregistrement du texte "La marmotte" est l'élément déclencheur. Que constatons- nous? La discussion s'oriente sur la façon de lire du lecteur: le respect de la ponctuation, les pauses dans les phrases ou les groupes de mots.

L'expérimentateur amène la discussion sur la nécessité de regrouper les mots de façon à mieux saisir le sens de la lecture. Elle

explique aux élèves que regrouper les mots est une stratégie de lecture nécessaire à la compréhension d'un texte et que, dans les semaines qui suivront, plusieurs activités porteront sur cette stratégie. Nous l'appellerons groupement des mots significatifs.

Démonstration de l'utilité de la stratégie

L'utilité de la stratégie est démontrée à l'aide d'exemples performant et contre-performant.

L'expérimentateur choisit trois élèves de la classe et leur présente une à une les phrases découpées. (Boyer, 1993:38)

La discussion s'oriente sur la facilité de comprendre la phrase.

L'expérimentateur procède de la même façon pour présenter ensuite les textes sur la marmotte.³

Discussion:

En grand groupe, discuter sur lequel des trois textes "La marmotte" semble le plus facile à comprendre et pourquoi?

Objectivation

Faire prendre conscience à l'élève de l'importance de lire par groupe de mots significatifs afin d'améliorer sa compréhension.

³ Les documents servant aux exemples performants et contre-performants sont présentés à la fin de la leçon.

- . Est-ce qu'il t'arrive de ne pas comprendre un texte ou une question lorsque tu lis et de le comprendre lorsque que quelqu'un lit pour toi?
- . Pourquoi est-ce possible?
- . Quelle différence peut-il y avoir entre ta manière de lire et celle de ton copain?

L'expérimentateur démontre aux élèves en utilisant l'enregistrement comment repérer les signes de la ponctuation. Elle leur explique que ceux-ci sont les premiers indices pour regrouper les mots efficacement. Par la suite, à l'aide du rétroprojecteur, elle démontre aux élèves la technique pour regrouper des mots efficacement.

Exercice d'initiation et d'application

Les élèves sont pairés. L'expérimentateur fournit à chacun le texte "La marmotte" et leur demande de regrouper les mots efficacement. (Exercice d'initiation à la stratégie)

Par la suite, il demande aux élèves de lire le texte en respectant les groupes de mots. L'élève qui écoute guide l'autre dans sa lecture et lui apporte l'aide nécessaire. (Exercice d'application)

Retour sur l'activité

L'élève note ses observations dans le journal de bord.

Étant donné que cette stratégie s'applique en tout temps, les

occasions d'intégrer cet acquis sont multiples de même que celle d'évaluer le progrès de l'élève.

1.3 Activités d'intégration supervisées par l'enseignante

Exercice # 1 : Découpage du texte en unités significatives:

Description de la tâche:

- . Repérer les signes de ponctuation.
- . Repérer le verbe, le groupe-sujet et le groupe complément
- . Découper le texte en unités significatives en présentant une unité par ligne, en ajoutant des barres obliques ou en espaçant les groupes de mots.

L'élève note ses observations dans son journal de bord

Exercice #2 : Lecture effectuée en écoutant un texte enregistré

Description de la tâche:

L'élève lit le texte en même temps qu'il en écoute l'enregistrement. Il reprend la lecture jusqu'à ce qu'il se sente capable de lire devant un auditeur sans l'aide de l'enregistrement.

Le matériel utilisé provient de la banque de texte.

L'élève note ses observations dans son journal de bord.

Exercice #3 : Lecture répétée supervisée par un moniteur

Description de la tâche:

A partir des textes préalablement découpés en unités significatives par les élèves, il s'agit que le lecteur lise le texte plusieurs fois. Ce dernier est accompagné d'un moniteur. Le moniteur est l'élève qui encourage le lecteur, lui apporte son aide et une rétroaction immédiate.

Les textes proviennent de la banque de texte.
L'élève note ses observations dans son journal de bord.

Exercice #4 : Premier et second enregistrement d'un texte par l'élève

Description de la tâche:

A partir des textes préalablement découpés en unités significatives par les élèves, il s'agit que le lecteur enregistre sa première lecture. Par la suite, il appliquera la technique de la lecture répétée seul et/ou supervisée par un pair. Il s'enregistrera à nouveau et comparera les deux enregistrements. De cette façon, il percevra l'utilité de la stratégie et modifiera sa perception de la lecture.

L'élève note ses observations dans son journal de bord.

1.4 Documents utilisés lors de cette leçon

Exemple contre-performant

Découper:

Il faisait alors
très froid,
beaucoup plus froid qu'aujourd'hui.
Il faisait

alors très froid, beaucoup plus froid

qu'aujourd'hui.

Exemple performant:

Découper:

Il faisait alors très froid,

beaucoup plus froid qu'aujourd'hui.

Exemple contre-performant

Où habite la
marmotte? La marmotte évite les
forêts et les régions
marécageuses ou humides.
Elle préfère des
espaces découverts comme
les champs, les clairières,
les forêts
clairsemées et les pentes rocheuses.
Elle creuse de préférence son terrier dans des
terrains où
elle peut se nourrir
d'herbes adondantes
et d'autres
plantes courtes.
En été, son
terrier est souvent
au milieu d'une
prairie ou d'un
pâturage;
en hiver,
sous une rangée

d'arbustes, ou un fourré.
(d'après une publication du Service canadien de la Faune)

Où
habite
la
marmotte?
La marmotte évite les
forêts et les régions
marécageuses ou humides.
Elle préfère
des espaces découverts comme
les champs,
les clairières, les forêts clairsemées et
les pentes rocheuses. Elle
creuse de préférence son terrier dans des
terrains où elle peut se
nourrir d'herbes abondantes et d'autres
plantes courtes. En été, son
terrier est souvent au milieu
d'une prairie ou d'un pâturage; en hiver,
sous une rangée d'arbustes, ou un fourré.
(d'après une publication du Service canadien de la Faune)

Exemple performant

Où habite la marmotte?
La marmotte évite les forêts et
les régions marécageuses ou humides.
Elle préfère des espaces découverts
comme les champs,
les clairières,
les forêts clairsemées
et les pentes rocheuses.
Elle creuse
de préférence
son terrier dans des terrains
où elle peut se nourrir d'herbes abondantes
et d'autres plantes courtes.
En été,
son terrier est souvent
au milieu d'une prairie ou d'un pâturage;
en hiver,
sous une rangée d'arbustes,
ou un fourré.
(d'après une publication du Service canadien de la Faune)

SECTION 2

La stratégie de la reconnaissance du mot

2.1 Plan de la leçon

Le tableau suivant présente le plan de la leçon portant sur l'enseignement explicite de la stratégie de la reconnaissance du mot. S'y retrouvent la catégorie du processus de lecture, l'objectif de la leçon, les différentes phases de l'enseignement explicite et les activités qui y sont reliées.

Tableau 29

Plan de la leçon d'enseignement explicite de la stratégie de la reconnaissance du mot

OBJECTIF Microprocessus	En situation de lecture, l'élève sera capable de saisir le sens d'un mot nouveau (reconnaissance du mot) en utilisant les différentes entrées en lecture soit grapho-phonétique, syntaxique, sémantique et morphologique.
QUOI	C'est une stratégie de lecture permettant de saisir le sens d'un mot nouveau en utilisant les différentes entrées en lecture. Activité privilégiée : exposé.
POURQUOI	Exemple contre-performant: Exemple performant: Activité privilégiée: démonstration et découverte guidée.
QUAND	Aussitôt que l'on ne connaît pas la signification d'un mot. Activité privilégiée: exposé, démonstration.

COMMENT	<p>Faire partager les stratégies de dépannage utilisées par les élèves. Comment certains ont-ils réussi à trouver le sens d'un mot.</p> <p>Rechercher les indices fournis par le mot lui-même, autour du mot, dans une expression, par un synonyme.⁴</p> <p>Activité privilégiée: . regarder le mot (affixes) . regarder autour du mot (contexte) . outil informatisé</p>
---------	---

2.2 Démarche utilisée par l'expérimentateur pour l'enseignement explicite de la stratégie de la reconnaissance du mot

La démarche utilisée par l'expérimentateur mentionne en premier lieu l'élément déclencheur et la discussion s'y rattachant, la démonstration de l'utilité de la stratégie par le biais des exemples; viennent ensuite l'objectivation ainsi que des exercices d'initiation et d'application et pour conclure la consignation des notes dans le journal de bord.

Élément déclencheur

A partir du mot "psycholinguistique" écrit au tableau, l'expérimentateur demande aux élèves d'en deviner la signification. L'objectif de cet exercice est d'expliquer le but de la stratégie c'est-à-dire comprendre un mot nouveau.

⁴ Demers et Tremblay (1992).

L'expérimentateur oriente la discussion sur l'attitude de l'élève face à un mot nouveau dans le texte.

- . Lorsque tu rencontres un mot nouveau dans un texte, que fais-tu? Est-ce que tu poursuis ta lecture? Est-ce que tu arrêtes de lire? Est-ce que tu cherches le mot inconnu dans le dictionnaire? Demandes-tu de l'aide?
- . Faire partager les stratégies de dépannage utilisées par les élèves. Comment certains réussissent-ils à trouver le sens d'un mot? Quelle est l'utilité de développer l'habileté à découvrir le sens d'un mot nouveau?

L'expérimentateur explique aux élèves qu'il y a plusieurs façons de trouver la signification d'un mot: regarder les indices fournis par le mot lui-même, ceux autour du mot ou dans une expression ou encore le remplacer par un synonyme. L'expérimentateur insiste sur l'importance pour l'élève d'être attentif à la perte de compréhension. Cette stratégie de compréhension en lecture s'appelle la reconnaissance du mot.

Démonstration de l'utilité de la stratégie

Au moyen d'un rétroprojecteur, présenter le texte "Les taches de rousseur sont une réaction de la peau au soleil" .

L'expérimentateur le lit et s'arrête sur les mots uniformément, substance protectrice et mélamine. Elle explique aux élèves la façon d'appliquer la stratégie mentionnée auparavant.

Objectivation

Faire prendre conscience de l'importance de découvrir le sens d'un mot nouveau afin d'augmenter sa compréhension en lecture.

Exercice d'initiation et d'application

Exercice d'initiation à la stratégie:

Pairer les élèves. L'expérimentateur demande aux élèves de trouver la définition des mots nouveaux ou difficiles compris dans un texte de la banque.

Exercice d'application:

L'expérimentateur demande aux élèves de prendre en note dans leur journal de bord les mots dont ils ont trouvé la signification. Ils doivent mentionner également le moyen utilisé.

Retour sur l'activité

En groupe, les élèves partagent les résultats de leur travail ainsi que les stratégies de dépannage utilisées. Ils notent leurs observations dans leur journal de bord.

2.3 Activités d'intégration supervisées par l'enseignante

Exercices # 5 et 6 : Regarder le mot et autour du mot.

Description de la tâche:

L'enseignante invite les élèves à prendre note de l'utilisation de la stratégie de la reconnaissance des mots. A chaque jour, elle demande aux élèves de faire la démonstration de l'utilisation de cette stratégie.

L'élève note ses observations dans son journal de bord.

Exercice # 7 : Outil informatisé

Description de la tâche:

Les élèves se rendent au laboratoire d'informatique et explorent la section 1 de l'outil informatique
Les élèves consignent leurs remarques dans le journal de bord.

2.4 Matériel utilisé pour la leçon

Les taches de rousseur sont une réaction de la peau au soleil.

Les taches de rousseur sont une réaction de la peau au soleil. La plupart des gens, lorsqu'ils s'exposent au soleil, bronzent uniformément. Sous l'action des rayons ultra-violets du soleil, leur peau produit une substance colorée protectrice, la mélanine. Certaines personnes produisent plus de mélanine. Cette mélanine n'est pas sécrétée de façon uniforme, mais sous la forme de petites taches. Entre ces taches, la peau reste très claire.

SECTION 3

La stratégie de la microsélection

3.1 Plan de la leçon

La microsélection fait partie du processus de lecture qui sert à saisir le sens de la phrase: les microprocessus. L'enseignement de cette stratégie amène l'élève à se questionner sur le sens de la phrase et à sélectionner les informations importantes. Saisir l'idée principale de la phrase permet au lecteur de comprendre mieux le texte en ne retenant que les informations importantes. L'accent est mis sur l'importance de s'apercevoir immédiatement lorsqu'il y a une perte de compréhension et d'y apporter les correctifs nécessaires en recourant à la stratégie appropriée.

Le tableau suivant présente le plan de la leçon portant sur l'enseignement explicite de la stratégie de la reconnaissance du mot. S'y retrouvent la catégorie du processus de lecture et l'objectif de la leçon ainsi que les différents phases de l'enseignement explicite et les activités qui y sont reliées.

Tableau 30

Plan de la leçon d'enseignement explicite de la stratégie de la microsélection

OBJECTIF Microsélection	En situation de lecture, l'élève sera capable de sélectionner l'information importante dans une phrase.
QUOI	C'est une stratégie de lecture permettant au lecteur de sélectionner et de retenir les mots importants dans la phrase. Activité privilégiée : exposé.
POURQUOI	Exemple contre-performant: Exemple performant: Activité privilégiée: démonstration et découverte guidée.
QUAND	L'habileté à sélectionner l'information importante est une stratégie nécessaire pour parvenir à comprendre un texte. Il est important de l'utiliser dès que : .l'on a besoin d'une information précise: lors d'un problème de mathématique, d'une question en science de la nature ou d'une information à trouver dans un texte. .l'on constate une perte de compréhension. Activité privilégiée: exposé, démonstration.

COMMENT	<p>Quelles sont les informations importantes? Quelle information puis-je enlever? Toujours avoir en tête la question suivante: Ce que je veux retenir de cette phrase c'est... parce que...</p> <p>Activité privilégiée:</p> <ul style="list-style-type: none"> . poser une question par phrase . juger la question posée . choisir la bonne question . sur quelle phrase porte la question . outil informatisé.
---------	---

3.2 Démarche utilisée par l'expérimentateur pour l'enseignement explicite de la stratégie de la microsélection

La démarche utilisée par l'expérimentateur mentionne en premier l'élément déclencheur et la discussion qui s'y rattache, la démonstration de l'utilité de cette stratégie par le biais d'exemples. Viennent ensuite l'objectivation ainsi que les exercices d'initiation et d'application de la stratégie et finalement, la consignation des remarques dans le journal de bord de l'élève.

Élément déclencheur

L'expérimentateur explique aux élèves que le sujet de cette leçon d'une nouvelle stratégie de compréhension en lecture. Ils doivent tenter de la découvrir.

Au moyen d'acétates, il présente les phrases suivantes qui sont des extraits d'un texte de la banque. Elle demande aux élèves d'observer la différence entre les deux textes.

1ère version:

Le porc-épic dispose d'un seul moyen de défense: ses 30,000 piquants, qui peuvent mesurer de 1,5 cm à 7 cm. Quand il est menacé, le porc-épic tente d'abord de fuir. S'il n'y arrive pas, il se met en boule et redresse ses poils. Il se place le dos à l'agresseur et bouge la queue. Les piquants se détachent au moindre contact avec le malfaiteur qui ose s'approcher trop près.

2ième version:

Le porc-épic dispose d'un moyen de défense. Menacé, le porc-épic tente de fuir. S'il n'y arrive pas, il se met en boule et redresse ses poils. Il se place le dos à l'agresseur et bouge la queue. Les piquants se détachent au contact avec le malfaiteur.

L'expérimentateur amène la discussion sur la nécessité de ne retenir que les éléments importants dans la phrase dans le but de libérer la mémoire des données inutiles.

Cette stratégie s'appelle la microsélection, c'est-à-dire l'habileté à sélectionner les mots importants dans la phrase.

Démonstration de l'utilité de la stratégie

L'utilité de la stratégie est démontrée à l'aide d'exemples performants et contre-performants:

Exemples contre-performants:

Les phrases suivantes sont sur acétate:

1. Benoît et Julie notent le kilométrage que leur mère, voyageuse de commerce, fait chaque jour pendant une semaine de travail.⁵

2. Le premier jour, tout se passa bien. Mais le lendemain et les jours suivants, de gros nuages cachèrent le soleil, et nos amis se mirent à errer parmi les prés fleuris de boutons d'or et de marguerites jaunes, sans savoir s'ils continuaient dans la bonne direction.⁶

Exemples performants:

1. Benoît et Julie notent le kilométrage de leur mère fait chaque jour pendant une semaine.

2. Nos amis se mirent à errer parmi les prés sans savoir s'ils continuaient dans la bonne direction.

Discussion:

En groupe, les élèves discutent sur l'utilité en écriture d'enrichir ses phrases en ajoutant des éléments comme les adjectifs qui aident à mieux décrire l'événement. En lecture, on te demande de faire l'inverse.

⁵ Lambert Denise, Juge, explore, utilise, Mathématique 4 ième primaire, Éditions HRW ltée, 1990 p. 20

⁶ Extrait de L'enchanteur du pays d'Oz (Warnant-Côté, 1977).
Giasson (1990:50)

On discute également sur les occasions pour lesquelles il est important de sélectionner les mots importants: résolution de problème, examen, etc..

Objectivation

L'expérimentateur guide les élèves vers la prise de conscience de l'importance de sélectionner et de retenir seulement les éléments importants afin d'améliorer leur compréhension. Il leur fait observer la procédure pour appliquer la stratégie. Ils doivent avoir en tête les questions suivantes:

Quelles sont les informations importantes?
Quelles informations puis-je enlever...
Je veux retenir ceci parce que...

Exercice d'initiation et d'application

Les élèves sont en équipe de deux. A partir d'un texte de la banque, ils doivent enlever les mots qui ne sont pas importants dans chacune des phrases du texte. Ils doivent expliquer la raison qui les incite à rayer ces mots du texte.

Retour sur l'activité

L'expérimentateur laisse les équipes s'exprimer et leur demande dans quelles occasions ils peuvent recourir à cette stratégie. Elle oriente la discussion sur la pertinence d'utiliser cette stratégie dès que l'élève doit répondre à une question quelle que

soit la matière. L'élève note ses observations dans un journal de bord.

3.3 Activités d'intégration supervisées par l'enseignante

Tous les exercices d'intégration proposés pour l'apprentissage de cette stratégie proviennent de Longpré H., Simard-Leblond M., Perreault R., Stratégies pour le développement et l'évaluation de la compréhension en lecture au 2ième cycle du primaire, Publication PPMF UQAC, février 1982

Exercice # 8: Poser une question sur ce qui est important ~~dans~~ la phrase.

Description de la tâche:

L'enseignante fait observer que la plupart des informations importantes dans un texte se situent au niveau du verbe, du sujet et des compléments. On s'interroge sur qui fait quoi.

Activité:

Il s'agit pour le lecteur de préparer une question qui convient à chacune des informations données.

Les élèves comparent leurs questions et discutent sur les éléments importants contenus dans la phrase.

L'élève note ses observations dans son journal de bord.

Exercice # 9 : Juger de la pertinence de la question posée

Description de la tâche:

Un texte découpé en dix phrases est présenté au lecteur. Vis-a-vis chacune d'elles, une question est posée . L'élève doit juger de la pertinence de la question posée.

L'élève note ses observations dans son journal de bord.

Exercice # 10 : Choisir la bonne question

Description de la tâche:

Parmi un choix de questions, l'élève doit choisir la bonne question. Chaque question correspond à une phrase d'un texte.

L'élève note ses observations dans son journal de bord.

Exercice # 11 : Sur quelle phrase porte la question

Description de la tâche:

Chaque question ne recoupant qu'une phrase du texte, il s'agit de trouver sur quelle phrase porte la question.

L'élève note ses observations dans son journal de bord.

Exercice # 12 : Outil informatisé

Description de la tâche:

Les élèves se rendent au laboratoire d'informatique et explorent la section 2 de l'outil informatique
Les élèves consignent leurs remarques dans le journal de bord.

SECTION 4

La stratégie de la connaissance de l'utilisation des référents

4.1 Plan de la leçon

Le tableau suivant présente la leçon portant sur la connaissance de l'utilisation des référents. S'y retrouvent la catégorie du processus de lecture associée à la stratégie enseignée, l'objectif de la leçon, les phases de l'enseignement explicite et les stratégies pédagogiques qui s'y rattachent.

Tableau 31

Plan de la leçon d'enseignement explicite de la stratégie de la connaissance de l'utilisation des référents

OBJECTIF Les processus d'intégration	En situation de lecture, l'élève sera capable d'identifier et de comprendre les liens entre les référents et les mots qu'ils remplacent.
QUOI	C'est une stratégie de lecture permettant au lecteur d'identifier le référent et le nom qu'il remplace. Activité privilégiée : exposé.
POURQUOI	Exemple contre-performant : Exemple performant : Activité privilégiée : démonstration et découverte guidée.
QUAND	Activité privilégiée : exposé, démonstration.
COMMENT	Activité privilégiée : <ul style="list-style-type: none"> . pronoms personnels . autres pronoms . outil informatisé

4.2 Démarche utilisée par l'expérimentateur pour l'enseignement explicite de la stratégie de la connaissance de l'utilisation des référents.

La démarche utilisée par l'expérimentateur mentionné en premier lieu l'élément déclencheur, la démonstration de l'utilité de la stratégie par le biais d'exemples. Viennent ensuite l'objectivation ainsi que les exercices d'initiation et d'application et finalement, la consignation des notes dans le journal de bord.

Élément déclencheur

L'expérimentateur fait un retour sur les différentes stratégies présentées antérieurement aux élèves. Elle leur explique qu'ils apprendront une dernière stratégie dans le cadre de ce projet et nous appellerons celle des référents. Il demande aux élèves la signification du mot référent.

Démonstration de l'utilité de la stratégie

L'expérimentateur présente les exemples contre-performant et performant suivants aux élèves à l'aide du rétroprojecteur.

Exemple contre-performant:

Jean et Sylvie sont allés au zoo. Jean et Sylvie sont allés à pied au zoo. Jean et Sylvie ont mangé du pop-corn et Jean et Sylvie ont mangé de la crème glacée. Jean est allé voir les

singes; ensuite Jean est allé voir les lions. Sylvie est allée voir les oiseaux et ensuite Sylvie est allée voir les poissons. Jean et Sylvie ont eu du plaisir au zoo. Jean et Sylvie ont décidé de retourner au zoo la semaine prochaine.⁷

Exemple performant:

Jean et Sylvie sont allés au zoo. Ils sont allés à pied au zoo. Ils ont mangé du pop-corn et de la crème glacée. Il est allé voir les singes; ensuite il est allé voir les lions. Elle est allée voir les oiseaux et ensuite, elle est allée voir les poissons. Ils ont eu du plaisir au zoo. Ils ont décidé de retourner au zoo la semaine prochaine.

L'expérimentateur oriente la discussion sur les points suivants:

Lequel des textes est le plus intéressant à écouter? Quelle est la différence entre ces deux textes?

L'expérimentateur demande aux élèves comment ils procèdent pour identifier le mot que le référent remplace. Il présente ensuite la procédure.

1. Repérer les référents dans le texte de sorte à pouvoir se questionner;
2. Observer la catégorie grammaticale;
3. Faire un essai de remplacement
4. S'interroger sur le sens de la phrase.

Objectivation

Faire prendre conscience à l'élève de l'importance d'identifier les liens entre les référents et les mots qu'ils remplacent afin d'améliorer sa compréhension.

L'expérimentateur spécifie que lorsque l'on développe l'habileté à identifier et à comprendre les référents, on utilise une stratégie de compréhension en lecture.

L'expérimentateur insiste sur le fait qu'il est important d'utiliser cette stratégie de compréhension en lecture pour tout texte afin d'en augmenter la compréhension du texte. Plusieurs mots peuvent avoir comme rôle dans la phrase de remplacer d'autres mots.

Exercice d'initiation et d'application

Pairer les élèves et leur demander de repérer les référents dans les textes qui proviennent de la banque de texte. Après le repérage, les élèves doivent identifier le terme remplacé par le référent. Ils entrent les données sur les acétates.

Retour sur l'activité

Les élèves présentent à leur tour le résultat de leur travail et tout le groupe commente l'exercice.

Les élèves notent leurs observations dans leur journal de bord.

4.3 Activités d'intégration supervisées par l'enseignante

Exercices # 13 et 14: Référents remplacés par un pronom personnel et les autres

Description de la tâche.

- . En groupe, identifier les pronoms travaillés
- . En équipe de deux, rechercher dans la banque de texte des occasions où le nom est remplacé par le référent.
- . Pairer deux équipes et leur demander de produire un court texte de quelques phrases dans lesquelles on retrouve des noms remplacés par le référent.
- . Les équipes mettent en commun leur travail.
- . L'élève note ses observations dans son journal de bord.

Ordre de présentation des référents:

- . Nom remplacé par un pronom personnel sauf les pronoms possessifs
- . Nom remplacé par un pronom possessif singulier ou pluriel.
- . Nom remplacé par un pronom démonstratif ou un adverbe de lieu
- . Revue de tous les pronoms.

Exercice # 15 : Outil informatisé

Description de la tâche:

Les élèves se rendent au laboratoire d'informatique et explorent la section 2 de l'outil informatique. Ils consignent alors leurs remarques dans le journal de bord.